



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio

Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto de sala de aula?

Sara Carolina Nogueira Eusébio

Orientadores

Cristina Maria Gonçalves Pereira
Maria da Natividade Pires

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e Doutora Maria da Natividade Pires, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

maio de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Infante Lopes Pereira

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida

Psicóloga da Universidade de Coimbra

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora na Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Dedicatória

Aos meus avós maternos.

Agradecimentos

O meu maior agradecimento é destinado àqueles que tornaram possível todas as minhas impossibilidades, pai (Álvaro Eusébio), mãe (Augusta Eusébio) e irmã (Inês Eusébio). Os meus “patrocinadores” que fizeram tudo para que chegasse onde cheguei hoje, não deixando que nada me faltasse, que me apoiaram incondicionalmente, que suportaram o insuportável. Muitos sacrifícios foram feitos, por eles, para me darem uma educação/formação académica. A eles lhes devo o meu maior agradecimento, por fazerem de mim o ser humano que sou hoje, por me terem dado asas para voar e por acreditarem em mim. Por eles e por ser o orgulho deles!

Um agradecimento especial às minhas professoras orientadoras, Professora Doutora Cristina Pereira e Professora Doutora Natividade Pires, que aceitaram o desafio de me orientar na realização do presente Relatório. Agradeço por me ajudarem tornar possível este objetivo, orientando-me, incentivando-me a fazer melhor, apoiando as minhas decisões, e clarificando as minhas dúvidas e indecisões. Um bem-haja a ambas!

Não faria sentido não mostrar gratidão aos Professores Supervisores das Práticas Supervisionadas, Professora Doutora Maria José Infante e Professor Doutor António Pais, por fazerem de mim a, futura, educadora e professora que sou.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro, amigo e namorado, Ricardo Correia, pelo apoio e amor incondicional.

“Virtudes não há muitas.

Uma apenas:

A justiça.”

“A virtude é uma.

É o conhecimento do bem.

Quem conhece o bem, escolhe o bem.”

“A educação moral

não é encher a pessoa

de conhecimentos que não tinha,

mas promover-lhe o raciocínio moral.”

(Kohlberg, 1980, p. 26, citado por Lourenço, 1998:9)

Resumo

O presente Relatório de Estágio integra uma descrição e algumas reflexões sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas no decorrer das Práticas Supervisionadas (PES) em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Integra, ainda, o relato de um percurso investigativo implementado no contexto da PES realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico e que se organizou como um estudo de caso sobre a promoção do desenvolvimento moral em contexto de sala de aula.

A escolha desta problemática surgiu do meu interesse pela área da Psicologia, especificamente da Psicologia do Desenvolvimento, e da minha curiosidade em compreender como os educadores/professores podem promover o desenvolvimento sociomoral no âmbito da sua intervenção pedagógica.

O projeto de investigação foi implementado no ano letivo 2015/2016, numa turma de 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos e que integravam a turma na qual desenvolvi a prática pedagógica. Depois de identificar a problemática que pretendia analisar, defini os objetivos que guiaram a operacionalização do percurso e das opções metodológicas e que passo a apresentar: analisar o desenvolvimento moral da criança em contexto de sala de aula; compreender o contributo deste contexto para o desenvolvimento moral da criança; verificar as potencialidades da literatura infantil no desenvolvimento moral em contexto de sala de aula.

A metodologia utilizada para este estudo de caso foi de natureza qualitativa, com recurso às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças; observação participante; notas de campo e evidências gráficas, que permitiram complementar as notas de campo relativas a uma das atividades propostas. Por sua vez, as atividades desenvolvidas para avaliar e promover o desenvolvimento moral tiveram como base dilemas construídos por autores de referência (Piaget e Damon) e histórias infantis pois a literatura infantil tem um papel de relevo na promoção de competências sociocognitivas e na consciencialização de si próprio e do mundo envolvente.

Ao longo da implementação das atividades e através da análise dos comportamentos das crianças, pude constatar uma evolução nas atitudes de alguns alunos pois começaram a ser capazes de se colocarem na posição do Outro, evidenciando alguma descentração sociocognitiva na análise das histórias, o que poderá indicar uma evolução da passagem da heteronomia para a autonomia moral.

Palavras-chave

Desenvolvimento sociomoral, literatura infantil, moralidade autônoma e heterônoma.

Abstract

The present internship report integrates a description and some reflections about the learning experiences occurred in the elapse of the Supervised Practises (PES) in Pre School and 1st Cycle of Basic Education, conducted in the Pre School and 1st Cycle of Basic Education Master's degree ambit. It also integrates the report of an investigative course implemented in PES context, fulfilled in the 1st Cycle of Basic Education, organised as a study case about the promotion of moral development in classroom context.

This problematic's choice, emerged from my interest in Psychology, specifically in Development Psychology, and from my curiosity in understanding how can educators/professor promote the sociomoral development in the scope of their pedagogical intervention.

The Investigation project was implemented in the school year of 2015/2016, in a 1st grade class, from the 1st Cycle of Basic Education, with students aged from five to six, integrating the class in which the pedagogical practise was developed. After identify the problematic I intended to analyse, I defined the objectives that guided the course operationalization and the following metodological options: analyse the children's moral development in classroom context; understand this context contribute in the children's moral development; verify the children's literature potential in the moral development in classroom context.

The methodology used in this case study was from qualitative nature, with resource to the following techniques and data collection instruments, - semi-structured interviews applied to children; participant observation; field notes and graphic evidences, that allowed to complement the field notes related to one of the proposed activities.

In his turn, the activities developed to evaluate and promote the moral development were based in dilemmas constructed by reference authors (Piaget and Damon) and children's stories, since the children's literature has a major relevance in the sociocognitive skills promotion, and in the surrounding world and self-conscialization.

Over the activities implementation and along de children's behavior analysis, I was able to find the evolution in some children's attitudes, since they started to be capable of placing themselves in others situations, revealing some sociocognitive decentration in stories analyses, wich may indicate an evolution in the transition from heteronomy to moral autonomy.

Keywords

Sociomoral Development; children's literature; autonomous and heteronomous morality.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização das Práticas.....	4
Supervisionadas	4
1. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	5
2. Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	6
2.1. Caraterização da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota	6
2.2. Caraterização do grupo – Sala dos 4 anos	8
2.3. Matriz do plano diário.....	9
2.4. Plano diário e respetiva reflexão	10
2.5. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	15
3. Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
3.4. Matriz da Unidade Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
3.5. Percursos de Ensino e Aprendizagem	23
3.6. Primeira unidade didática – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico	24
3.7. Segunda Unidade Didática - Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico	27
3.8. Terceira unidade didática – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico	31
3.8.1. Reflexão da quarta atividade com recurso à história “O gigante encontra amigos de verdade”	32
3.9. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico ..	33
Capítulo II – O projeto de investigação no contexto da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
1. Identificação da problemática e respetivos objetivos.....	36
2. Fundamentação teórica	37
2.1. Perspetiva Cognitivo-Desenvolvimentista sobre o desenvolvimento moral.....	37
2.2. Desenvolvimento Sociomoral da criança	39
2.2.1 Conceção de regras	42
2.2.2 Sentido de justiça.....	43
2.2.3. Avaliação das transgressões.....	44
2.3. Promoção do desenvolvimento sociomoral na sala de aula	45
2.7. Desenvolvimento moral através da literatura infantil.....	48

3. Local de implementação.....	51
4. Metodologia	52
5. Procedimentos gerais	54
6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	56
6.1. Entrevistas e guiões.....	57
6.2. Observação e notas de campo	60
6.3. Evidências gráficas	61
Capítulo III - Apresentação e análise de resultados	62
1.1. Apresentação e análise de conteúdo das respostas ao guião de questões de “Onde vivem os monstros”	63
1.2. Apresentação e análise de conteúdo do guião de questões dos dilemas de Piaget e Damon.....	66
1.2.1. Dilema de Piaget.....	66
1.2.2. Dilema de Damon	68
1.3. Apresentação e análise de conteúdo do guião de questões da história “O Gigante encontra amigos de verdade”	69
2. Análise integrada dos resultados	73
Capítulo IV – Considerações finais	74
Referências bibliográficas.....	77
Anexos	79
Anexo I – História “O Gigante Encontra Amigos de Verdade” de Ana Rita.	79
Anexo II – Desenhos que as crianças fizeram sobre a história “O Gigante encontra amigos de verdade”	81

Índice de ilustrações

Fig. 1 – Sala de 1 ano Fig. 2 – Berçário Fig.3 – Sala de 2 anos	6
Fig. 4 - Copa.....	7
Fig. 5 – Ginásio	7
Fig. 6 – Espaço exterior	7
Fig. 7 – Sala dos 3 anos Fig. 8 – Sala dos 4 anos Fig. 9 – Sala dos 5 anos.....	8
Fig.10- Sala laranja	18
Ilustração 1 – “Vitória” Ilustração 2 – “Madalena”	71
Ilustração 3 – Sem identificação Ilustração 4 – Eduarda	71

Introdução

Atualmente, o cidadão depara-se com um modelo de Homem diverso e multicultural que pertence simultaneamente a diversos grupos e contextos, assumindo uma vasta gama de identidades, atitudes e valores. Esta realidade faz-nos, por vezes, esquecer e questionar o modelo de Homem tradicional, que vive segundo valores institucionais, como o da família, da escola, cujas regras dão sentido à ação individual e coletiva quase sempre em espaços determinados e bem definidos (Praia, 2001). Tendo em conta este novo modelo de Homem, confrontamo-nos atualmente com situações de “vazio” ideológico e a ausência de alguns valores importantes para a socialização dos indivíduos.

De acordo com esta constatação, pareceu-me pertinente analisar a problemática da promoção de valores como a solidariedade, a partilha e o respeito pela diferença, em contexto de educação formal, assim como proporcionar situações de diálogo, discussão e posterior reflexão sobre essas temáticas nas atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada.

Apesar das diferenças culturais e sociais, penso que é importante preservar valores estruturantes da nossa identidade como, por exemplo, o valor absoluto da vida, a igualdade fundamental de todos os seres humanos, independentemente da classe ou religião, a preocupação pela verdade e pela bondade, pela justiça e a solidariedade para com as pessoas atingidas pelo sofrimento. Estes valores relacionam-se com os conceitos de “justo” e “injusto”, o bem e o mal, com o que se deve ou não se deve fazer (Domingues, 2000; Lourenço, 2002; Piaget, 1932; Schaffer, 1996), ou seja, com o desenvolvimento sociomoral.

Historicamente, a educação moral tem sido um objetivo assumido como uma dimensão estruturante da educação do ser humano. Mais recentemente, não existe uma aprendizagem formal da moralidade em contexto sala de aula, todavia, decisões morais são tomadas diariamente, ou seja, torna-se impossível para a escola manter-se fora da questão dos valores. Os valores nas crianças desenvolvem-se durante o tempo de escola e acabam por ser, inevitavelmente, influenciados pela estrutura escolar, pelos adultos que aí trabalham, pelas relações que se estabelecem, pelos conteúdos programáticos e pelos materiais escolares.

Na Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente para a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista, o desenvolvimento sociomoral é o produto final da socialização de um indivíduo, devendo este ser capaz de distinguir o bem do mal e estar preparado para agir em conformidade em determinada circunstância. Pode dizer-se que um indivíduo alcançou o sentido de moralidade quando este se comporta de forma a respeitar a ordem social e fá-lo com convicção interior e não com medo da punição (Lourenço, 2002). Piaget (1984, *in* Lourenço, 2002) e Kohlberg (1973, *in* Lourenço, 2002), autores que suportam teoricamente este projeto, referem que o desenvolvimento sociomoral tem pouco a ver com as emoções sentidas após a prática

de uma determinada transgressão, mas sim com as razões cognitivas que estão por trás de tais transgressões (Lourenço, 2002; Piaget, 1994; Santos & Pires, 2001; Schaffer, 1996).

O professor, independentemente do nível de ensino a que leciona, deve estar atento à natureza do desenvolvimento moral e focar-se em encontrar e estimular a empatia e o respeito mútuo. Deve tentar alargar as perspetivas das crianças e permitir que elas conheçam outros pontos de vista.

Uma das estratégias que pode ser utilizada com esse objetivo é a utilização de histórias infantis e/ou dilemas morais como recurso pedagógico, permitindo que os alunos desenvolvam conhecimentos relativamente ao mundo que os rodeia, inserindo-os num contexto cultural e interpessoal diverso e mais vasto. A opção pela utilização desta estratégia baseia-se na constatação de que muitas das histórias infantis relatam problemas que envolvem o sentido de justiça, de bem-estar, a autenticidade nas relações interpessoais, a confiança no Outro, o significado da autoridade e das sanções sociais. Através das histórias, dos dilemas que as personagens encaram, das soluções possíveis para esses dilemas, é possível levar as crianças a refletir sobre a problemática sociomoral e possíveis resoluções (Pillar, 1979).

Para podermos promover o desenvolvimento para a cidadania é necessário também que o educador/professor consciencialize a sua função no desenvolvimento de indivíduos autónomos e responsáveis, de acordo com as seguintes premissas (Lourenço, 2002; Piaget, 1994; Schaffer, 1996):

- Aumente a sua consciência dos problemas morais antes de ter essa perspetiva em relação aos alunos;
- Tome consciências que muitas das interações professor – aluno assumem uma dimensão moral;
- Compreenda que determinadas formas de interação social, conduzem melhor ao progresso moral que outras.

De modo a formar cidadãos responsáveis, críticos e participantes na sociedade, o meu projeto realça a importância da promoção do desenvolvimento moral na escola, nomeadamente através da análise de valores como a solidariedade, a tolerância e a partilha. Nesse sentido, o projeto tem como objetivos: analisar o desenvolvimento moral da criança em contexto sala de aula; compreender o contributo deste contexto para o desenvolvimento moral da criança; verificar as potencialidades da literatura infantil para o desenvolvimento moral em contexto sala de aula.

Para que este projeto se concretizasse, estruturou-se da seguinte maneira: após a definição da problemática, dos objetivos e da metodologia, foi feita uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica que o sustentasse e validasse. Finalizada a fundamentação, pesquisei materiais (dilemas e histórias infantis) e concebi atividades para explorar esta problemática durante a Prática Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico. Concretizadas as atividades, previamente planificadas, procedi

à interpretação dos dados recolhidos através da observação e respetivas notas de campo, dos desenhos das crianças, de maneira a conseguir dar resposta à problemática e respetivos objetivos.

Capítulo I - Contextualização das Práticas Supervisionadas

1. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

A prática de Ensino Supervisionada coloca em campo os estudantes na prática profissional docente sob supervisão, quer na Educação Pré-Escolar, quer no Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo parte integrante desta Prática a entrega do relatório final.

A Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar decorreu num período de quatorze semanas, do dia 9 de março a 25 de junho de 2015. Já a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico decorreu, igualmente, num período de quatorze semanas, do dia 29 de setembro de 2015 a 15 de janeiro de 2016. Ambos os períodos de prática foram períodos de transição entre o mundo académico e o mundo profissional, o que significou uma integração num contexto educativo, em que experienciei situações que colocavam em prática aprendizagens adquiridas ao longo do meu percurso académico.

A prática supervisionada inclui uma componente da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, o que permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional como futura educadora/professora e, ainda, colocar em prática o presente projeto.

Os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada passam pela promoção do desenvolvimento profissional dos estudantes, aperfeiçoando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva da sua prática. Os objetivos específicos da Prática de Ensino Supervisionada refletem-se no desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento do contexto educativo, na concretização interdisciplinar das aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e mestrado e no domínio de métodos, técnicas e estratégias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem.

As Práticas Supervisionadas foram concretizadas em par pedagógico, em que foram atribuídas, inicialmente, duas semanas de observação e as restantes semanas eram semanas de concretização individual, intercalada. Durante a prática foram, ainda, atribuídas duas semanas de implementação conjunta, com o par pedagógico.

2. Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar

2.1. Caraterização da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

Dado que durante as Práticas Supervisionadas tive que proceder a uma recolha de informação sobre as instituições em que estagiei, realizar a caraterização dos grupos com os quais trabalhei e colocar em *dossier* de estágio estas informações e outras, como os planos de aulas e respetivas reflexões, todos os textos/parágrafos que se encontrem em *itálico* foram retirados, diretamente, dos dossiers de estágio.

Na Instituição Dr. Alfredo Mota, as salas que são destinadas para o jardim-de-infância encontram-se no edifício principal e o mais antigo. A maior parte das salas estão situadas no rés-do-chão, ainda assim encontram-se duas salas no 1º andar. As salas destinam-se a crianças dos 3 anos de idade até aos 5/6anos, idade até à entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; existem duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos.

A maior parte das salas do jardim-de-infância são grandes, acolhedoras, com ar condicionado permitindo um bom ambiente na sala, são bem iluminadas, tanto por luz artificial, como luz natural (todas as salas têm janelas grandes, com vista para o pátio do Jardim de Infância. Nas salas estão presentes os “cantinhos” para as crianças brincarem, como o cantinho da cozinha, dos carros, da leitura, casa dos animais, permitindo que a criança crie situações do faz de conta, explorando a sua criatividade e imaginação. No que diz respeito à decoração das salas, todas elas são decoradas por trabalhos feitos pelas crianças, que vão realizando ao longo do tempo.

A Instituição Dr. Alfredo Mota, acolhe também crianças desde os 4 meses aos 2 anos de idade em que as salas se encontram no primeiro piso. No primeiro piso referente então à creche, encontra-se um berçário, uma sala de um ano e uma sala de dois anos. Estas salas encontram-se no 1º andar, pois este é mais silencioso, o que é muito importante para o descanso das crianças e dos bebés.



Fig. 1 - Sala de 1 ano Fig. 2 - Berçário Fig. 3 - Sala de 2 anos

No edifício principal do Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, existem 3 refeitórios, dois no piso superior e um na parte de baixo. No piso superior os refeitórios destinam-se às crianças de 1 e 2 anos, no piso de baixo para as crianças do Pré-Escolar, com 3 e 5 anos. Os refeitórios estão pintados com cores alegres e cadeiras coloridas. A refeição para os bebés do berçário é feita na própria sala. Ambos os refeitórios são bem iluminados e têm ar condicionado.



Fig. 4 - Copa

Ginásio: *esta é uma zona espaçosa, possui armários onde se encontram os materiais e serve também de dormitório para as crianças do Pré-Escolar. Este espaço destina-se a atividades físico-motoras e tem uma porta que dá acesso ao exterior, nomeadamente à lavandaria e ao pátio.*

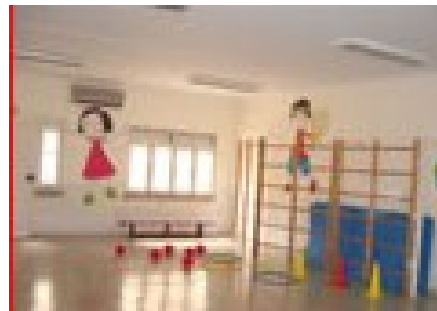


Fig. 5 - Ginásio

Espaços exteriores: *ambos os edifícios da instituição possuem pátios com baloiços para as crianças brincarem, apesar de na sede existirem dois pátios, um no rés-do-chão com pavimento de borracha e no primeiro andar com areia, baloiços, cavalinhos e escorregas. Na creche Olival do Paço apenas existe um, com baloiços, escorrega, cavalinhos e caixa de areia também com pavimento de borracha para segurança das crianças.*



Fig. 6 - Espaço exterior

2.2. Caracterização do grupo - Sala dos 4 anos

Este grupo é constituído por 23 crianças (14 meninos e 9 meninas), uma nunca frequentou a creche, sendo este o primeiro contato com um jardim-de-infância e uma outra que chegou de uma diferente instituição. As restantes crianças vieram da Creche Olival do Paço, tratando-se assim de uma nova adaptação de todas de todas as crianças que têm apenas em comum a relação entre elas. Entre as crianças existe uma diferença de 11 meses entre as duas crianças mais velhas e a mais nova, o que por um lado podemos considerar essas diferenças muito benéficas para a progressão de todos e para o desenvolvimento de cada um.

Segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório que vai desde os 2 aos 7 anos de idade.

Nesta idade dos 3 anos as crianças já usam o pensamento e representam a realidade através da linguagem, de jogos e de desenhos. Podemos afirmar isto porque observamos constantemente que as crianças brincam muito ao faz de conta durante os seus tempos de brincadeira livre.

Segundo Piaget (1971), as crianças nesta faixa etária encontram-se no período pré-operatório, o que corresponde à educação pré-escolar. Este período divide-se em dois estágios: o estágio egocêntrico, crianças dos dois aos quatro anos, e o estágio intuitivo, crianças dos cinco a sete anos. Uma vez que trabalhei com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos, posso inserir este grupo no estágio egocêntrico. Neste período, e especificamente neste estágio, surge a função simbólica, isto é, os objetos começam a ser representados por símbolos. Trata-se de uma fase muito egocêntrica da criança, em que esta se vê como o centro do meio envolvente. A criança apresenta dificuldades em compreender transformações, mesmo que estas ocorram na sua presença.



Fig. 7 - Sala dos 3 anos Fig. 8 - Sala dos 4 anos Fig. 9 - Sala dos 5 anos

2.3. Matriz do plano diário

Começo por apresentar um exemplo da estrutura de um plano diário utilizado na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Plano diário

Dia/mês/ano

Nome (educador/a):

Conteúdos	Atividades e Material
<i>(Por áreas)</i>	<i>(Título da atividade Descrição da atividade Materiais)</i>
Estratégias <i>(Procedimentos Explicar como se irão desenrolar as atividades)</i>	

2.4. Plano diário e respetiva reflexão

Tendo como base o plano diário anterior, deixo aqui um exemplo de um plano diário executado durante a Prática Supervisionada, na Educação Pré-Escolar e respetiva reflexão. Ambos os documentos se encontram digitalizados, uma vez que contêm as assinaturas da Professora Supervisora de Estágio e da Educadora Cooperante e, ainda, algumas notas que considero revelantes para o presente relatório. O mesmo sucede com a reflexão, encontra-se digitalizada uma vez que contem notas redigidas pela Educadora Cooperante que tomo como importantes, especificamente relacionadas com a componente sociomoral.

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	
<u>Plano diário</u>	
30 de abril de 2015	
Nome: Sara Eusébio	
Conteúdos	Atividades e Material
<u>Área da Formação Pessoal e Social</u>	
Socialização (comunicação, integração grupal, respeito e cooperação)	Diálogo com as crianças relativamente às atividades do dia anterior relativamente ao dia da mãe e ao jogo das emoções.
<u>Área de Expressão e Comunicação</u>	
- Linguagem oral	
Compreensão de mensagens orais	
Sensibilização de Sons (Aprender a dar atenção e a escutar)	ou ① Jogo das Emoções ② Simulações dramatizadas:
<u>Área da Formação Pessoal e Social</u>	Distinção de comportamentos corretos de comportamentos incorretos:
Desenvolvimento harmónico da afetividade (Confiança e segurança básicas; Iniciativa própria, autoestima e estabilidade; Tolerância à frustração; Desenvolvimento e expressão dos afetos.)	"Uma caixa cheia de emoções".

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

<p>Expressão Plástica</p> <p>Desenho (Controlo do traço - linha)</p> <p>Pintura e Estampagem (A cor e a expressão)</p>	<p><u>Desenho</u> Desenhar, com os lápis de cor, a mãe numa folha a colocar no postal a entregar à mãe. (Como é a minha mãe...)</p> <p><u>Pintura</u> Pintar o molde dos recados com tinta guache, cores escolhidas pelas crianças. (Prenda do Dia da Mãe)</p>
<p style="text-align: center;"><u>Estratégia</u></p> <p>A manhã será iniciada com um diálogo com as crianças sobre as atividades do dia anterior, lembrando o dia festivo, o dia da mãe, e o jogo das emoções feito no dia anterior.</p> <p>Recorrendo, novamente, à caixa das emoções, “Uma Caixa cheia de Emoções”, irei relatar um determinado excerto, onde estejam implícitos comportamentos incorretos, a cada criança, para esta identificar qual o comportamento incorreto no excerto. Relativamente aos comportamentos corretos, colocarei duas crianças e pedirei ao par para dramatizar um comportamento correto para o grupo ver.</p> <p>Após o momento acima descrito, será uma manhã de atividade livre, em que vamos finalizar com as crianças a prenda do dia da mãe, e, também, o postal a ser entregue.</p>	

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Reflexão Semanal

6.ª Semana

Sara Eusébio

Conceção e dinamização de atividades

(27 a 30 de abril 2015)

Esta semana de conceção e dinamização de atividades teve como tema “Como gosto de ti... Dia da Mãe!”. Poderia ter pensado numa prenda e postal (para oferecer à mãe) mais simples que permitisse às crianças ter participado mais ativamente na sua elaboração. A prenda e postal exigiam muito trabalho de recorte com tesoura e, ainda, seria muito cedo para as crianças aprender a manusear a tesoura. Duas crianças não elaboraram a prenda e postal para a mãe pois não tiveram presentes nesta semana, todavia farão quando voltarem na próxima semana.

É importante salientar que no plano semanal, e consequentemente nos planos diários, esqueci-me de referir a área da expressão e comunicação, nomeadamente a expressão dramática, uma vez que uma das minhas atividades planeadas era o jogo dramático.

Na terça-feira pedi sugestões à Educadora Helena relativamente à atividade de distinção de atitudes corretas e atitudes incorretas, tinha pensado em dramatizações, feitas pelas crianças, de atitudes incorretas, todavia, e com lógica, a educadora sugeriu que a dramatização feita pelas crianças fosse de atitudes corretas e não atitudes incorretas, uma vez que as crianças iriam apenas representar “violência” e um dos meus objetivos era incentivar as crianças a adotar mais comportamentos/atitudes corretas e evitar a “violência” entre eles.

Não tinha planeado usar como recurso “Uma caixa cheia de emoções”, na terça-feira decidi usá-la pois achei um bom recurso didático para a promoção do desenvolvimento emocional da criança.

Algo que reparei nesta semana que falhei foi no controlo do tempo, ou seja, mantive tempo de mais as crianças sentadas, tenho de aprender a gerir/controlar

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

melhor o tempo das atividades para, também, terem tempo para atividades livres, brincar entre eles que, como já referi numa reflexão anterior, é muito importante para as crianças.

Esta semana a professora supervisora Maria José foi ao infantário e, posteriormente numa reflexão em turma, fez-me refletir em adotar novas estratégias de “punição”, a situação de ameaçar mandar para o berçário a criança que, de certo modo, não é tão correta, pois pode levar a criança a pensar que ser “bebé” é mau. Tem a sua lógica e, desta maneira, vou arranjar novas estratégias. VV

Em suma, penso que a semana correu bem pois consegui trabalhar com as crianças objetivos a que me propus trabalhar, o que para mim foi muito importante, fundamental. Foi uma semana “pobre” em conteúdos todavia foi uma semana rica na exploração de emoções, expressões, sentimentos, etc. O facto de trabalhar o dia da mãe permitiu ir buscar o lado mais emocional e afetivo da criança. Se refletir mais sobre o assunto é importante salientar o quanto a área emocional, afetiva e moral é tão pouco valorizada e explorada com as crianças, e são áreas muito mais importantes que qualquer área de conteúdo programático. Sem dúvida, será uma área que na qual vou persistir explorar com as crianças. =

Outra área que irei continuar a explorar e que acho fundamental é a área da formação pessoal e social, nomeadamente a tolerância à frustração e desenvolvimento da expressão dos afetos, atitudes de respeito (saber escutar) para com o amigo, dialogar e partilhar/aceitar opiniões.

Sara Carolina Nogueira Eusébio

Faz uma reflexão com ideias importantes que merecem algum reforço:

** É realmente cedo para fazer um trabalho elaborado com a tesoura. A introdução da tesoura tem que ser um trabalho individualizado e sem ser para recortar (contornar); será sempre só cortar a direito e por isso eventualmente para posterior preenchimento de espaço.*

** Um aspeto importante é a utilização dos recursos da instituição (neste caso a caixa das emoções, mas tem sido sistemático). Temos excelente material e é muito positivo usá-lo.*

** Quanto à gestão do tempo é mesmo assim: temos que ir aprendendo conforme vamos trabalhando. Penso é que deve preparar atividades menos expositivas e mais dinâmicas, mais interessantes. Por outro lado, um aspeto que* →

considero muito valioso no seu trabalho é o respeito que tem mostrando sempre pelo ponto de vista de cada criança. Ora com um grupo tão grande, não é possível conseguir tudo e a gestão é mais difícil.

* Sobre os conteúdos, a ^{qualidade} ~~quantidade~~ e os processos de aprendizagem são mais importantes do que a quantidade. Além disso, quer a expressão das emoções quer toda a área da formação pessoal onde se insere a afetividade, os valores morais, é uma área transversal a todos os conteúdos o que significa que está sempre presente em cada momento. Mas sim, também é importante ser trabalhada por si só.

2.5. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

O período em que estagiei no pré-escolar acabou por se revelar um período de crescimento tanto a nível académico como, também, a nível pessoal. Antes de iniciar o estágio, tinha tido muito pouco contacto com crianças mais pequenas e o que sabia e conhecia tinha adquirido com a licenciatura em Educação Básica e com o mestrado. Desta maneira, este estágio acabou por superar as minhas expectativas, uma vez que consegui ultrapassar algumas dificuldades de interação, aprender e colocar em prática algumas estratégias e metodologias de ensino.

Quanto ao projeto de investigação, não fiz uma planificação prévia de atividades para implementar no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar. Todavia, conforme se pode confirmar no plano de aula atrás descrito, elaborei uma atividade que explorava as componentes morais e afetivas através de um jogo. Partindo desta atividade e com a observação em campo, reuni algumas notas que pudessem complementar e enriquecer o meu projeto de investigação, através de uma reflexão, contextualizada neste nível educativo.

A utilização do instrumento “Uma Caixa Cheia de Emoções”, de Marina Kog, Julia Moons e Luk Depondt, permitiu explorar uma dimensão importante no desenvolvimento das crianças e que na minha perspetiva deve ser assumida na intervenção educativa. Foi possível perceber que as crianças já identificavam as emoções básicas (Alegria, Tristeza, Medo, Raiva) e, paralelamente, explorá-las no contexto de situações de interação social, marcado muitas vezes por conflitos de natureza sociomoral.

Os objetivos da atividade era, reconhecer, nomear e fazer distinção entre sentimentos nas crianças, nelas próprias e nos outros, para que estas aprendessem a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo a sua consciência social.

O fundamental era a identificação de sentimentos através das expressões corporais, aprender a dar nome ao que se sente, para reconhecerem as suas próprias emoções, isto é, admitir e aceitar que se está a experienciar determinada emoção, não esconder ou reprimir, mas sim viver essa emoção.

3. Prática Supervisiona em 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Caraterização da Escola Básica Afonso Paiva

A Escola Afonso Paiva localiza-se no concelho de Castelo Branco e é sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, agregando dez unidades de ensino do pré-escolar e do 1.º ciclo.

Após uma progressiva demolição dos pavilhões que constituíam a escola, o novo edifício foi inaugurado no ano letivo de 2010/11, fornecendo boas condições a nível de conforto, segurança e habitabilidade. Desta escola fazem parte alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo que podem contar com o apoio dos seguintes serviços: refeitório e bar; biblioteca, Serviço de Psicologia e Orientação; Ação Social Escolar; Serviço Social e Núcleo de Ensino Especial. Deste último, destacam-se a Unidade de Intervenção Precoce e as Unidades de Autismo e Surdos.

Relativamente ao edifício onde nos encontramos a estagiar, este foi construído de raiz especificamente para o 1.º ciclo, estando este separado do edifício principal. Existem quatro salas de aula, uma sala polivalente, uma sala de professores e ainda instalações sanitárias apropriadas. As salas estão equipadas com quadros (de giz), mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos, armários onde são guardados os materiais dos alunos e da escola e dois computadores.

Além das quatro professoras distribuídas pelas quatro salas, ainda podemos contar com a presença de três professoras de apoio que fazem parte da Unidade de autismo e surdos. Neste edifício, existem três funcionárias, que também têm a seu cargo a vigilância dos intervalos.

No recreio os alunos podem usufruir de um campo de futebol e de vólei e ainda de um pequeno alpendre onde lancham e se abrigam da chuva nos intervalos.

Na Escola Afonso de Paiva as atividades letivas decorrerem entre as 9h e as 17h30, a escola abre mais cedo, para que os pais possam deixar os alunos antes de irem para o trabalho.

3.2. Caracterização da Turma

A turma do 3AP-1 ano é formada por 23 alunos, entre eles 6 rapazes e 17 raparigas com idades compreendidas entre os cinco e seis anos.

Todos os alunos residem em Castelo Branco, são oriundas de um nível socioeconómico médio alto, e na sua grande maioria, os pais têm, como habilitações literárias, curso superior.

Este é um grupo, em termos gerais, assíduo, bastante heterogéneo, pois em relação às aprendizagens, existem alunos com um enorme potencial, que são atentos e interessados e outros que principalmente devido à sua “imaturidade” são muitas vezes levados à distração.

Apesar de ser um grupo de alunos “bem-comportado”, alguns destes, se deixados à vontade, perdem um pouco a noção das regras instituídas o que faz que ultrapassem algumas vezes o bom ambiente dentro da sala de aula.

Na turma existe um aluno com necessidades educativas especiais, possui surdez bilateral severo-profunda, retificado com prótese auditiva e implante. Este aluno conta com o apoio de três professoras que, durante a semana, acompanham o aluno durante algumas aulas, comunicando entre si através de língua gestual, facilitando a compreensão de tudo o que está a ocorrer na sala e na compreensão de novas aprendizagens.

Relativamente ao seu comportamento, é bastante agitado o que o faz distrair muitas vezes. Em relação às aprendizagens, é um aluno interessado e participativo, num modo geral consegue adquirir bem novos conhecimentos.

Quanto à faixa etária dos alunos desta turma, cinco/seis anos, apontam para o estágio pré-operatório segundo os estádios de desenvolvimento de Jean Piaget. Para Piaget (1978, p. 186), “a criança não se preocupa com saber para quem fala nem se é escutada. Fala quer para si quer pelo prazer de associar não importa quem à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, porque a criança não fala senão em si, mas sobretudo porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor... Não experimenta a necessidade de agir sobre o seu interlocutor, de lhe ensinar qualquer coisa: é um pouco a conversa de certos salões, onde toda a gente fala de si e ninguém escuta”.

3.3. Caraterização da sala de aula

A sala da turma 3AP-1 (sala laranja) é espaçosa de forma que os alunos e a professora possam circular com facilidade. No interior da sala podemos encontrar a maior parte do material para uma boa aprendizagem dos alunos, visto que na sala dos professores existem armários com mais materiais e objetos didáticos; contém dois computadores, apenas um é utilizado, armários para colocar materiais e documentos da professora e alunos, um lavatório para os alunos poderem beber água e lavarem as mãos sempre que estas fiquem sujas.



Fig. 10- Sala laranja

Por norma, as paredes da sala de aula servem para colocar os trabalhos dos alunos, mais concretamente da área expressão e educação plástica, cartazes que possam conter informação importante para a aprendizagem dos alunos. A disposição das mesas é em u, o que permite uma melhor visualização dos alunos para o que está a ser feito no quadro, facilitando também o diálogo da professora com os alunos. A sala laranja tem a particularidade de ter numa das paredes várias janelas o que permite um fácil arejamento.



Fig. 11- Disposição das mesas da sala

Inicialmente uma das desvantagens desta sala foi a falta de um projetor fixo, visto que só existia um disponível em todo o pavilhão, o que muitas vezes fez com que não estivesse disponível para utilizar nas aulas, contudo, esta situação já foi resolvida, pois todas as salas já têm ao seu dispor um projetor, permitindo assim utilizar outro tipo de suporte para a aprendizagem dos alunos.

3.4. Matriz da Unidade Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu na Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar, apresento, agora, um exemplo da matriz de uma Unidade Didática a ser implementada durante a Prática Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico.

UNIDADE DIDÁTICA Nº
(Datas de aplicação)

TÍTULO
ANO DE ESCOLARIDADE
AUTOR (ES)

(ILUSTRAÇÃO)



INTRODUÇÃO
FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA
(incluir todos os pontos fundamentais e considerados obrigatórios)

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES					
<p>Elementos de identificação</p> <p>Orientador(a) Cooperante: Estudantes de Prática Supervisionada: Professor Supervisor: Turma: Unidade temática: Semana de</p>					
Seleção do conteúdo programático					
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares					
Estudo do Meio					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação

Português					
Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Matemática					
Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Expressões					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação
Trabalho de projeto / Clubes (Preenchimento obrigatório caso se desenvolva este tipo de trabalho de forma integrada)					
Clube/ Projeto	Objetivos didáticos			Atitudes, valores e normas	Áreas Curriculares de relação
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula					
Terça-Feira__/__/__		Responsável pela execução:			
Tema integrador: Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)				Recursos:	

Elemento integrador: (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)		
SUMÁRIO (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)		
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:		
Designação da atividade Atividade 1 - Designação [Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático</i> ; da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...), atitudes normas e valores e duração prevista para a atividade. Atividade 2-.../....	Procedimentos de execução 1.1. 1.2. 1.3.	
Quarta-feira-Feira__/_/_	Responsável pela execução:	
Tema integrador: Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)	Recursos:	
Elemento integrador: (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)		
SUMÁRIO (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)		
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:		
Designação da atividade Atividade 1- Designação [Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático /</i>	Procedimentos de execução 1.1. 1.2. 1.3.	

<p><i>sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático; da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...).</i></p> <p>Atividade 2-.../...</p>		
<p>Quinta-Feira __/__/__</p>	<p>Responsável pela execução:</p>	
<p>Tema integrador: Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)</p>	<p>Recursos:</p>	
<p>Elemento integrador: (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)</p>		
<p>SUMÁRIO (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)</p>		
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>		
<p>Designação da atividade</p> <p>Atividade 1 Designação [Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático; da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...).</i>)]</p> <p>Atividade 2-.../...</p>	<p>Procedimentos de execução</p> <p>1.1. 1.2. 1.3.</p>	

REFLEXÃO

O/A Orientador(a) Cooperante:
O Professor Supervisor:
O/A estudante de PS:



3.5. Percursos de Ensino e Aprendizagem

Tendo como base a estrutura da Unidade Didática anterior, apresento, seguidamente, exemplos das quatro atividades planeadas, no âmbito do presente projeto, e executadas durante a Prática Supervisionada no Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, que ajudaram a dar resposta aos objetivos relacionados com a problemática do presente projeto.

3.6. Primeira unidade didática - Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

Em todas as unidades didáticas está presente um elemento integrador que dará coerência a toda a unidade. Desta maneira, antes de iniciar qualquer atividade de uma área curricular, inicio um diálogo, neste caso sobre a égua, como introdução ao processo. Na presente unidade, para introduzir a atividade inserida no meu projeto de investigação para a exploração do livro para crianças, de Maurice Sendak, *Onde vivem os monstros*, será referido o elemento integrador, a égua, explicando às crianças que a égua gostava muito que lhe lessem um livro antes de adormecer e que iriam conhecer uma das suas histórias favoritas.

"UNIDADE DIDÁTICA N.º 5

10, 11 e 12 de novembro de 2015

"São Martinho"

1.º ano de escolaridade do Ensino Básico

Sara Eusébio



- Égua



<u>Quinta-Feira – 12 de novembro</u>	<i>Responsável pela execução: Sara Eusébio</i>	
<p><i>Tema integrador: “São Martinho”</i></p> <p><i>Elemento integrador: Égua</i></p> <p><i>A égua será o elemento introdutório desta unidade e das áreas curriculares.</i></p> <p><i>Antes de iniciar qualquer atividade de uma área curricular, iniciarei um diálogo sobre a égua como introdução à atividade. Para iniciar a atividade da obra Infantil “Onde vivem os monstros”, será referido que a égua gostava muito que lhe lessem um livro antes de adormecer e, assim, as crianças irão conhecer o livro e iniciar-se-á atividade.</i></p>		
<i>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</i>		
<p><u>Designação da atividade</u></p> <p><i>Atividade de Apoio ao Estudo – “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto sala de aula” Projeto por Sara Eusébio.</i></p> <p><i>Audição e interpretação da obra infantil “Onde vivem os monstros” de Sendak.</i></p> <p><i>A duração prevista para esta atividade é de 30 minutos.</i></p>	<p><u>Procedimentos de execução</u></p> <p><i>Momento número um:</i></p> <p><i>Contar a história sem mostrar as ilustrações, ou mesmo a capa e contracapa.</i></p> <p><i>Momento número dois:</i></p> <p><i>Questionar os alunos relativamente a obra que ouviram.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>• O que pensam da resposta que o Max deu à mãe?</i> <i>• Dariam essa resposta à vossa mãe?</i> <i>• Acham que o menino merecia ter o seu jantar, quentinho? Justificar.</i> <i>• Que brincadeiras acham que o Max e os monstros fizeram?</i> <p><i>Momento número três:</i></p> <p><i>Contar novamente a história, mas mostrando as ilustrações.</i></p> <p><i>Momento número quatro:</i></p> <p><i>Questionar, novamente, os alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>• Imaginavam, assim, os monstros?</i> <i>• O que pensam do comportamento do Max?</i> <i>• Esperavam estas reações dos monstros?</i> <i>• Houve uma alteração do comportamento do Max. Porquê?</i> <i>• Que significado dás à expressão “Vou-te comer.”?</i> <i>• Quem colocou o jantar, quentinho, na mesa?</i> <p><i>Caso não se consiga fazer a atividade nos 30 minutos disponíveis, poderá ser feita na hora de expressão e educação dramática.</i></p>	

3.6.1. Reflexão da atividade “Onde vivem os monstros”

Na quinta-feira, a professora cooperante não esteve presente por motivos de saúde, tendo sido substituída por outro professor da escola. Na sua generalidade, o dia correu bem apesar da ausência da professora. Os alunos comportaram-se adequadamente, tendo sido cumpridas todas as atividades planeadas. Na hora de apoio ao estudo iniciei com as atividades relacionadas com o projeto “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto de sala de aula”. A primeira obra infantil que explorei com os alunos foi “Onde vivem os monstros?” de Maurice Sendak, sendo que dialogámos sobre o conto e respetivas ilustrações. Num primeiro momento, contei a história sem mostrar as ilustrações, capa e contracapa. Num segundo momento, questionei os alunos sobre a obra, numa análise mais interpretativa. Num terceiro momento, contei a história mostrando as ilustrações em Power Point. Por fim, num quarto momento, voltei a questionar os alunos para uma análise de carácter moral da obra.

Os alunos cooperaram nesta atividade, respondendo oralmente às minhas questões. Participaram, dialogando e opinando entre eles sobre algumas questões.

Curiosamente, à questão que significado davam à expressão “Vou-te comer!”, todos interpretaram no sentido literal da expressão, não colocando a hipótese de “Vou-te comer!” poder significar, por exemplo, “gosto de ti”. A razão desta interpretação por parte das crianças irá ser explorada aquando da apresentação e análise dos resultados do estudo.

Acabou por ser uma atividade interessante do ponto vista pedagógico, uma vez que permitiu que os alunos pudessem exprimir as suas opiniões, concordar ou discordar de outras opiniões, adotando uma postura mais crítica e reflexiva.

3.7. Segunda Unidade Didática - Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico

“Unidade didática número IX

9 e 10 de dezembro de 2015

“O natal no mundo”



Símbolos de natal

1.º ano de escolaridade do Ensino Básico

Sara Eusébio



AFONSO DE PAIVA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
CASTELO BRANCO

<u>Quinta-feira – 10 de dezembro</u>	<i>Responsável pela execução: Sara Eusébio</i>
<p>Tema integrador: “O natal no mundo”</p> <p>Elemento integrador: Símbolos de natal</p> <p>Tendo em conta que o tema é “O natal do Mundo”, vou utilizar os símbolos de natal como elemento de interligação das áreas curriculares. Estará presente nas várias atividades a serem realizadas, no guião de aprendizagem do aluno e na passagem de uma área curricular para outra. Salientando, ainda, que os símbolos de natal servem de motivação para as atividades, uma vez que os alunos, nestas faixas etárias, gostam muito da época natalícia.</p>	
<i>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</i>	
<u>Designação da atividade</u>	<u>Procedimentos de execução</u>
<p>Atividade 3: Apoio ao Estudo - “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto sala de aula” Projeto por Sara Eusébio.</p> <p>Dilemas morais de Piaget (1973, p. 161, in Lourenço, 2002), Damon (1981, p.59, in Lourenço, 2002).</p> <p>A atividade tem a duração prevista de 60 minutos.</p>	<p>3.1. No livro de Piaget (1973, p. 161, in Lourenço, 2002), conta-se esta pequena história:</p> <p>“Uma mãe pediu ao filho para ir comprar pão para o jantar. O filho prometeu ir. Como não gostava muito de ir, chegou a hora do jantar sem ter ido comprar o pão. Em resultado, não havia pão para o jantar. A mãe pensou então em castigar o filho. Talvez proibi-lo de ir ao carrocel, no outro dia, talvez recusar-lhe um favor quando ele precisar, lembrando-lhe então o seu comportamento anterior”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consideram que a criança deve ser castigada? Porquê? 2. Na vossa opinião qual o castigo, mais justo, que devia dar a mãe ao filho? <p>3.2. História usada por Damon (1981, p.59, in Lourenço, 2002) com o fim de avaliar o desenvolvimento do raciocínio de justiça distributiva da criança.</p> <p>“Estes meninos e meninas andam na mesma classe. Um dia, o seu professor deixou os alunos fazer desenhos e pinturas. Como estavam bem feitos, pensou que os podiam vender por um preço justo. Vendidas as pinturas e os desenhos, juntaram bastante dinheiro. No dia seguinte, as crianças juntaram-se e estavam a decidir como haviam de distribuir o dinheiro.”</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que pensas que devem fazer com o dinheiro? Porquê? 2. Uma das meninas disse que quem tinha feito mais pinturas devia receber mais dinheiro. O que achas? 3. Um dos meninos disse que quem devia receber mais dinheiro

	<p><i>era os que fizeram as melhores pinturas. O que achas?</i></p> <p><i>4. Houve um menino que foi preguiçoso e pouco fez em comparação com os outros. O que fazer-lhe?</i></p> <p><i>5. Um menino disse que os bem-comportados deviam receber mais dinheiro. O que achas?</i></p> <p><i>6. Uma menina disse que as meninas deviam receber mais do que os meninos. Está correto? E os meninos mais do que as meninas, seria correto? Porquê?</i></p> <p><i>7. Uma menina disse que os mais pobres deviam receber mais, porque têm pouco dinheiro. O que achas?</i></p>
--	--

3.7.1. Reflexão sobre a segunda e terceira atividade com recurso a dilemas morais

Como se pode observar no percurso de ensino e aprendizagem acima descrito, dividi a hora de Apoio ao Estudo pela análise de dois dilemas, um criado por Piaget (1973, p. 161, Lourenço, 2002), outro criado por Damon (1981, p. 51, in Lourenço, 2002).

Quanto ao primeiro dilema, utilizei o critério de votos para obter respostas mais facilmente, podendo os alunos justificar, caso assim entendessem. Como esperado, a maioria dos alunos entendeu que o filho merecia o castigo, pois não tinha cumprido a promessa. Todavia, um dos alunos, um dos mais participativos, alegou que o filho não merecia castigo, pois este não tinha idade para comprar pão. Quando questionei o castigo que devia a mãe dar ao filho, limitei as respostas dando opções: ou não ia aos carroceis ou quando ele precisasse de um favor, a mãe não ia retribuir esse favor. Mais uma vez surpreendeu-me o número de alunos que votou em “não retribuir o favor”, 4 alunos, os restantes alunos votaram no que era óbvio para eles, o “não ir ao carrocel”.

No dilema de Damon, o meu objetivo era avaliar o raciocínio de justiça distributiva dos alunos. Para tal utilizei um critério distinto do anterior, ao invés da opção resposta fechada, usei a resposta aberta, ou seja, os alunos davam a sua opinião quando questionados. Tal como esperado, os alunos foram participativos, dando as suas opiniões, que foram ao encontro das minhas expectativas. Essas opiniões foram analisadas em pormenor, mais à frente no Relatório, na análise e interpretação de dados.

3.8. Terceira unidade didática - Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do Ensino Básico



“Unidade didática número XII

12, 13 e 14 de janeiro 2016

“Prevenção Rodoviária” Elemento integrador: ***Maria***

1.º ano de escolaridade do Ensino Básico

<u>Quinta-Feira – 14 de janeiro</u>		<i>Responsável pela execução: Sara Eusébio</i>	
<i>Tema integrador: “Prevenção Rodoviária”</i> <i>Elemento integrador: A Maria.</i> <i>Tendo em conta que a Maria é a personagem principal, e única, do texto a ser trabalhado na área do Português, vou utilizar a personagem Maria como elemento de interligação das áreas curriculares, nesta unidade. Estará presente nas várias atividades a serem realizadas, no guião de aprendizagem do aluno e na passagem de uma área curricular para outra.</i>			
<i>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</i>			
<u>Designação da atividade</u> <i>Atividade 3: “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto sala de aula” Projeto por Sara Eusébio.</i>		<u>Procedimentos de execução</u> <i>3.1. Leitura de um texto de Ana Rita Dias.</i> <i>3.2. Questões:</i> <i>Como era o gigante desta história?</i> <i>Pensam que o seu comportamento era adequado?</i> <i>E porquê?</i> <i>O que aconteceu ao gigante e aos meninos? Porquê?</i> <i>Como ficou o gigante quando viu os meninos?</i> <i>Consideram que ter amigos é importante? Porquê?</i> <i>O que gostam de fazer com os vossos amigos?</i> <i>Sabemos que partilhar com o próximo é importante, mas o que podemos fazer mais para ter e manter amigos?</i>	

3.8.1. Reflexão da quarta atividade com recurso à história “O gigante encontra amigos de verdade”

A atividade proposta correu como planeado no percurso de ensino e aprendizagem. Tratou-se de mais uma atividade em que os alunos colaboraram e se interessaram em exprimir a sua opinião, respondendo às questões.

Mais uma vez, não houve nenhuma resposta que divergisse das outras, ou seja, todos concordaram que o gigante era mau e egoísta, que o seu comportamento não era adequado e consideravam que ter amigos era importante.

Embora não fosse planeado, aceitei a sugestão dada pela professora cooperante em propor que os alunos desenhassem o monstro da história. Os desenhos foram bastante interessantes e serão analisados, com algum pormenor posteriormente neste Relatório, aquando da apresentação de resultados.

3.9. Reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ciclo do Ensino Básico

De um modo global, penso que cumpro os objetivos da prática supervisionada, ou seja, tive uma evolução positiva do ponto de vista pedagógico. Desde o início da minha prática que o meu ponto fraco era os guiões de aprendizagem do aluno, todavia, ao longo destas semanas, tenho aprendido a contornar e ultrapassar essa mesma dificuldade, como se pode observar nos presentes guiões que em muito diferem dos primeiros que elaborei. Sendo guiões elaborados para alunos do 1.º ano, os meus guiões baseavam-se em atividades de motivação para cativar os alunos ao conteúdo programático implícito na atividade, e foi com esta linha de pensamento que elaborei os guiões dos alunos.

Desde o início da prática à presente unidade didática, demonstrei um à vontade com os alunos, conseguindo captar a atenção, controlando os comportamentos, deixando os alunos à vontade para colocar dúvidas, por não terem medo de dizer “eu não percebi” e que percebam, que todos têm capacidades para aprender, uns mais depressa que outros, mas que todos podem aprender e não devem desistir só porque parece difícil. Até ao meu último dia de estágio, têm sido estas mensagens que tenho tentado transmitir a todos os alunos, porque o ensinar não pode apenas se restringir aos conteúdos programáticos, há muito mais para ensinar.

Sempre afirmei que o 1.º ciclo era “a minha praia” comparativamente à creche e ao ensino pré-escolar. Após este estágio, continuo a afirmá-lo é “a minha praia”, tenho, ainda, muito por aprender, estratégias de ensino, aperfeiçoamento de abordagens didáticas, aperfeiçoar a didatização e todos os processos implícitos. Foram os aspetos, anteriormente mencionados, que a professora cooperante nos ajudou através de sugestões, dicas, diálogos, etc., a crescer como docentes, todavia, há coisas que apenas a experiência nos pode ensinar e daí, ainda, teremos por muito aprender e manteremos a mente aberta para novas e diferentes aprendizagens.

Relativamente ao meu projeto de investigação, esta turma acabou por se tornar a minha amostra para a concretização do projeto. Com esta turma, tentei atingir os meus objetivos de maneira a dar resposta à minha problemática e concretizei as atividades propostas.

Capítulo II - O projeto de investigação no contexto da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Identificação da problemática e respetivos objetivos

A problemática escolhida para o projeto, “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil em contexto sala de aula”, surgiu da minha curiosidade em observar e compreender como os educadores/professores exploram a componente de formação sociomoral, em contexto de sala de aula. Nesse sentido, este projeto teve os seguintes objetivos:

1. Analisar o desenvolvimento moral da criança em contexto de sala de aula;
2. Compreender o contributo deste contexto para o desenvolvimento moral da criança;
3. Verificar as potencialidades da literatura infantil no desenvolvimento moral em contexto de sala de aula.

2. Fundamentação teórica

2.1. Perspetiva Cognitivo-Desenvolvimentista sobre o desenvolvimento moral

Os educadores têm insistido que o carácter e valores do aluno devem ser a finalidade principal do ensino, contudo estamos a sentir uma crise de valores na sociedade. Perante isto, o estudo do desenvolvimento moral tem estimulado interesse no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento (Domingues, 2000; Lourenço, 2002; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Existem diferentes perspetivas para o estudo do desenvolvimento sociomoral, sendo que cada perspetiva utiliza critérios, mecanismos e formas de avaliação diferentes (Lourenço, 2002; Schaffer, 1996; Piaget, 1994). Uma destas perspetivas é a perspetiva psicanalítica, onde a moralidade se relaciona sobretudo com emoções e sentimentos morais, como a vergonha, o remorso e a culpa (Lourenço, 2002). Outra perspetiva, é a perspetiva da aprendizagem social defendida por Bandura (1991, *in* Lourenço, 2002) que defende que tanto as emoções como as cognições morais são processos secundários e que o mais importante é a frequência com que ela exhibe efetivos comportamentos morais, ou seja, os comportamentos tidos como corretos pelos membros de uma dada sociedade.

Neste trabalho debruço-me sobre a Perspetiva Cognitiva – Desenvolvimentista ou Estrutural – Construtivista defendida por Kohlberg (1984, *in* Lourenço, 2002) e Piaget (1973, *in* Lourenço, 2002), uma vez que defende que o desenvolvimento sociomoral tem pouco a ver com as emoções sentidas após a prática de uma determinada transgressão, mas sim com as razões cognitivas que estão por trás de tais ações ou transgressões, defendendo que um indivíduo mais desenvolvido moralmente é que constrói a ideia de princípios éticos e universais regulando a sua ação moral por intermédio desses (Lourenço, 2002; Santo & Pires, 2001; Schaffer, 1996; Piaget, 1994; Lourenço, 1992).

Nesta linha de pensamento, segundo Lourenço (2002) um dos fatores que mais influencia o raciocínio sociomoral é o desenvolvimento cognitivo, na medida em que o desenvolvimento sociomoral está relacionado com a capacidade que um indivíduo tem para resolver problemas relativos às pessoas e aos seus interesses, e o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a resolução de problemas relativos às coisas e às suas dimensões. Em suma, quando referimos que o desenvolvimento cognitivo é um fator imprescindível para o desenvolvimento sociomoral temos de destacar que é do ponto de vista estrutural, isto é, não se trata tanto da quantidade de coisas que a pessoa conhece, mas do modo como as conhece (Schaffer, 1996).

Lourenço (1992, p. 167) para reforçar a ideia dita anteriormente expôs o seguinte exemplo:

*“Perante um pedaço de chocolate em forma de lápis,
crianças de diferentes idades (entre os dois e os catorze anos)*

assumem formas distintas de pensar, sem terem em conta o que conhecem do chocolate, como por exemplo: a sua composição e se faz bem ou mal à saúde”.

2.2. Desenvolvimento Sociomoral da criança

Piaget e Kohlberg recorreram a diferentes metodologias para compreender o desenvolvimento moral. Nos seus estudos, Piaget utilizou histórias simples enquanto que Kohlberg recorreu a dilemas relativamente complexos, isto é, a dilemas hipotéticos que descreviam situações-conflito em que estavam presentes vários valores, tal como: o valor do contrato em confronto com o valor da autoridade como podemos verificar no dilema do pai, filho e do acampamento:

“O João (Joe) era um rapaz de 14 anos que queria ir acampar. O pai prometeu-lhe que ele poderia ir, na condição de ser ele próprio a juntar o dinheiro para as despesas. O João, então, à custa de algum trabalho e sacrifício pessoal, conseguiu juntar 20 “contos”, importância que lhe permitiria pagar as despesas, sobrando ainda algum dinheiro. Mas antes de o acampamento se iniciar, o seu pai mudou de ideias. Uns amigos seus decidiram organizar uma excursão à qual também ele, pai, gostaria de ir, embora nessa altura não tivesse dinheiro para a pagar. Disse então ao filho para lhe dar o dinheiro que ele tinha ajeitado. Como o João queria muito ir ao acampamento, estava a pensar não dar o dinheiro ao seu pai.”

(Colby & Kohlberg, 1987, in Lourenço, 2002, p. 63).

Também podemos referir que Piaget não colocou as suas histórias às mesmas crianças com diferentes idades para poder verificar a sua evolução (metodologia transversal), enquanto que Kohlberg aplicou os seus dilemas hipotéticos aos mesmos adolescentes e adultos para poder comparar a sua evolução ao longo dos estudos (metodologia longitudinal) (Lourenço, 2002; Santo & Pires, 2001).

Piaget a partir dos dilemas colocados às crianças definiu três estádios da compreensão moral: estágio pré-moral, o realismo moral e o subjetivismo moral. No estágio pré-moral e no estágio do realismo moral podemos encontrar a moralidade heterónoma, enquanto que no estágio do subjetivismo moral encontramos a moralidade autónoma (Schaffer, 1996).

Relativamente a estes três estádios, Piaget refere que nos primeiros quatro anos de vida, as crianças encontram-se no estágio pré-moral (quatro/cinco anos). Neste estágio, as crianças têm a conceção do que é e para que serve uma regra ainda simples, não vendo obrigatoriedade em segui-la, como por exemplo no jogo do berlinde, em que as crianças jogam de um modo descoordenado e são elas próprias que definiam as regras. As ideias referentes ao bem e ao mal são arbitrárias (Santos & Pires, 2001).

Aos seis/oito anos, as crianças tornam-se mais sistemáticas e pertencem ao estágio de realismo moral, uma vez que, os juízos dados pelas crianças tendem a fundamentar-se nos danos reais ou objetivos causados. No estágio, do realismo moral as crianças consideram as regras como absolutas, são feitas por adultos, são sagradas e inalteráveis. As crianças neste estágio consideram que o bem e o mal existem devido a quaisquer regras já existentes (Schaffer, 1996).

Por volta dos nove/dez anos, esta visão absoluta dá lugar a uma visão mais relativa à medida que nos aproximamos do subjetivismo moral. Neste estágio, as crianças consideram que as regras são acordos arbitrários que podem ser desafiadas e alteradas com consentimento. As crianças já não acreditam, como no estágio anterior, que a punição irá surgir inevitavelmente na sequência de uma má ação, vêem-na apenas como uma possível consequência a que é possível escapar ou não se for detetada (Santo & Pires, 2001; Schaffer, 1996).

Segundo Piaget, a moralidade evolui da heteronomia para a autonomia. A heteronomia é orientada para a obediência, coerção, para o respeito unilateral e para o egocentrismo que consiste na dificuldade de respeitar pontos de vista diferentes ou então, reside na dificuldade de nos posicionarmos no ponto de vista de outro.

Kohlberg reforçou os estudos de Piaget, caracterizando esta moralidade como uma fase em que as crianças obedecem às regras para evitarem punições ou para serem recompensadas situando-as no estágio da moralidade pré-convencional (Santo & Pires, 2001). Kohlberg considera que este estágio (moralidade pré-convencional) expressa a moralidade de alguém que se considera fora das normas e convenções, de alguém que se preocupa somente com o seu bem-estar pessoal e se gere com base nos seus direitos e deveres. É um tipo de moralidade onde as normas e as expectativas sociais permanecem exteriores a si (Lourenço, 2002; Matta, 2001; Martins, 1993).

Relativamente à autonomia, Piaget afirma que esta é orientada para a cooperação, igualdade, respeito mútuo e para o perspetivismo que consiste na capacidade de nos descentrarmos e de sermos capazes nos colocar na posição dos outros. Relativamente à autonomia Kohlberg também aprofundou os estudos do Piaget, analisando o desenvolvimento moral em adolescentes e adultos, tendo identificado dois níveis (moralidade convencional e pós-convencional (Higgins, 1981 *in* Lourenço, 2002; Matta, 2001; Martins, 1993).

Na perspetiva de Kohlberg, a moralidade convencional é atingida depois dos 10 anos de idade e muitos dos adultos nunca vão para além deste nível. Neste nível, os indivíduos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais distinguindo o justo do injusto e conhecem as atitudes que levam à punição ou à recompensa. A moralidade pós-convencional é atingida por indivíduos entre os vinte/vinte cinco anos de idade. Nesta moralidade, as pessoas aceitam as regras da sociedade, dão precedência a princípios éticos mais básicos, dispõem-se a defender mesmo quando colidem com a lei. São indivíduos que justificam todas as normas e códigos, tendo como base a reflexão, a consciência crítica e a autonomia de pensamento (Lourenço, 2002; Matta, 2001; Martins, 1993).

Segundo Piaget, a progressão da criança ao longo dos estádios é determinada por dois fatores:

❖ As capacidades cognitivas (referidas anteriormente): o egocentrismo que caracteriza o pensamento da criança e a impede de a ter em consideração as intenções de outro, isto é, a criança tem dificuldade em distinguir o mundo real do irreal, revelando a incapacidade de assumir a perspetiva do outro (até aos seis/oito anos – estágio pré-operatório) ocorrendo posteriormente uma progressiva descentração, na medida em que a criança começa a ter em consideração os pontos de vista dos outros, sendo capaz de alterar o seu tendo em conta os dos outros (Turiel 1983 *in* Santos & Pires, 2001), ou seja é capaz de realizar descentrações cognitivas e sociais.

❖ A experiência social: este fator permite reconhecer o papel das influências interpessoais no desenvolvimento da criança. Piaget refere que a interação de crianças com companheiros, em vez da interação com adultos vai possibilitar que as crianças progridam do realismo moral para o subjetivismo moral (Schaffer, 1996). Esta situação decorre do facto das relações interpessoais com o grupo de pares serem mais equitativas relativamente ao poder e ao prestígio, quando comparadas com as relações da criança com o adulto.

Nos seus estudos, Piaget também se debruçou sobre várias temáticas, das quais destacamos aquelas que considerámos pertinentes para o nosso trabalho: conceção de regras, sentido de justiça e avaliação das transgressões.

2.2.1 Conção de regras

Piaget (1973, *in* Lourenço, 2002) afirma que a moralidade se resume ao estudo do respeito que um indivíduo vai adquirindo ao longo do tempo por regras e normas. No entanto, não nos podemos esquecer que existem determinadas normas ou regras que não podem ser classificadas de morais, embora assumam implicações de tal género como por exemplo: as normas jurídicas, sociais, políticas e religiosas (Matta, 2001; Lourenço, 1992, 2002).

Para uma melhor compreensão das regras Piaget estudou a natureza das regras sociais e a sua validade reunindo crianças em vários jogos, como o jogo do berlimde e o jogo das bolinhas de gude, de forma a descobrir quais as conções das crianças acerca dessas regras. Piaget colocou algumas questões relativas a essas regras, tais como “De onde vêm estas regras?”, “Todos devem obedecer a uma regra?” e, por fim, “As regras podem ser alteradas?” e repetiu-as a crianças com diferentes idades, de forma a poder localizar as transformações na compreensão das crianças com uma maior naturalidade cognitiva. Piaget pretendia perceber o que as crianças entendiam por transgressões como por exemplo mentir e roubar, reconhecer os conceitos que as crianças tinham sobre a autoridade e as origens da justiça, assim como, pretendia com estes jogos compreender a moralidade, visto que esta é a disposição a aceitar regras e a seguir um sistema de regras que regulam o comportamento interpessoal (Schaffer, 1996; Lourenço, 1992; Fiori & Rappaport, 1982).

A partir destes jogos, Piaget obteve as seguintes conclusões (Fiori & Rappaport, 1982):

- ❖ As crianças dos quatro aos cinco anos de idade passam por uma fase egocêntrica onde não conhecem as regras e se regem por um conjunto de regras próprias que constroem. Este autor também pode constatar que o não entendimento de regras não constitui motivo para não se realizar o jogo.

- ❖ A partir dos seis anos de idade os seus comportamentos modificam-se. Nesta fase etária o jogo assume um carácter social, na medida em que os parceiros concordam com as regras predefinidas e se esforçam em segui-las, embora ainda não dominem totalmente as regras do jogo.

- ❖ Por volta dos nove/dez anos de idade, as crianças apresentam um completo domínio das regras havendo uma maneira comum de jogar e um dos jogadores tenta vencer o adversário. Nesta altura as crianças também tentam construir novas regras em conjunto.

As regras são fundamentais para o bom funcionamento da turma, visto que são imprescindíveis para estabelecer regras para podermos manter uma boa relação com as pessoas, possibilitando que se criem hábitos de estar e convívio, conferindo-lhes sentido de responsabilidade e autonomia (Santos & Silva, 2001).

2.2.2 Sentido de justiça

Na perspectiva piagetiana, a concepção de justiça é também em grande parte produto das relações de cooperação e de respeito mútuo, que as crianças estabelecem com as outras crianças ou com um adulto. Quanto ao desenvolvimento da concepção de justiça, Piaget considerou dois aspetos: a justiça retributiva e a justiça distributiva. A justiça retributiva reporta-se à relação entre um ato e as recompensas ou punições a que dá lugar. A justiça distributiva reporta-se particularmente à igualdade ou desigualdade na distribuição de recursos (Lourenço, 2002; Santo & Pires, 2001; Lourenço, 1992).

Piaget refere ainda que a justiça retributiva é vista pela criança heterónoma como estando dependente da autoridade de um adulto, daí que as sanções sejam vistas como necessárias e imprescindíveis. Por volta dos seis/oito anos, do ponto de vista da criança, o desrespeito das regras pode conduzir a sanções expiatórias (em que a natureza do castigo não tem relação com a natureza da falta). Estas sanções têm como finalidade reconduzir o culpado à obediência. As crianças mais velhas (onze/doze anos) optam, segundo Piaget, por sanções por reciprocidade, em que a sanção deve estar de acordo com a transgressão cometida e onde há a necessidade de cooperação e de solidariedade entre pessoas. Um aspeto fundamental neste tipo de sanções é o facto de haver uma adequação da natureza do castigo à gravidade da falta (Lourenço, 2002; Matta, 2001; Santo & Pires, 2001; Lourenço, 1992).

Relativamente à justiça distributiva Damon (1977, *in* Matta, 2001), contraria a perspectiva de Piaget, na medida em que analisou o conceito de Piaget (justiça distributiva) e refere que na idade escolar (6/7 anos) as crianças já coordenam vários pontos de vista e, à medida que a criança vai crescendo vai tendo em conta condições específicas e vai percebendo que se pode repartir de uma forma desigual, acabando por compreender a concepção de igualdade e reciprocidade (Santo & Pires, 2001; Hook, 1982, *in* Matta, 2001).

2.2.3. Avaliação das transgressões

Segundo Lourenço (2002), a moralidade heterónoma e a moralidade autónoma são diferentes quanto à avaliação das transgressões. Para a moralidade heterónoma, a transgressão está relacionada com os danos materiais causados, a qual Piaget (1973, *in* Lourenço, 2002) designou de realismo moral e responsabilidade objetiva, como se pode verificar no dilema seguinte:

“o menino João partiu quinze chávenas ao entrar na sala sem saber que o tabuleiro estava por detrás da porta, ora para o segundo, como aquele em que o menino Henrique partiu uma chávena quando, contra o pedido da mãe, foi tirar marmelada do alto de um armário”

(Lourenço, 2002, p. 57)

As crianças até à faixa etária dos seis/oito anos, perante este dilema, tendem a culpabilizar o menino que partiu mais chávenas sem intenção do que aquele que partiu menos chávenas com intenção. Estas crianças só têm em consideração os danos materiais causados sem terem em conta o que os causou.

Para estas crianças (moralidade heterónoma) o que importa são os danos causados e não a intenção com que foram feitos, enquanto que, para as crianças mais velhas (moralidade autónoma), não importam os danos materiais causados, mas sim, a intenção com que foi praticada esta ação (Lourenço, 2002; Matta, 2001).

2.3. Promoção do desenvolvimento sociomoral na sala de aula

Lourenço (1992, 2002) considera que a promoção (do desenvolvimento) sociomoral deve estar direcionado para que as crianças atinjam níveis elevados de pensamento e ação moral. Para este autor o desenvolvimento sociomoral exige tempo, interação e experiências de vida enriquecedoras.

Segundo Berkowitz (1997, *in* Lourenço, 2002), a promoção (do desenvolvimento) sociomoral, que também é denominada por educação para os valores, pode ser abordada segundo perspectivas teóricas relativamente distintas, nomeadamente: a educação para o carácter, a clarificação dos valores e a educação para a justiça.

❖ **A educação para o carácter** é baseada na perspectiva da aprendizagem social e também assume, por vezes, outras denominações tais como: educação para a democracia e a educação para a cidadania. Esta educação tem como finalidade primordial incutir alguns códigos de conduta assim como determinadas virtudes (coragem, solidariedade, responsabilização, disciplina e persistência). Para promover esta educação recorre-se ao ensino direto de tais comportamentos e, por vezes, a exemplos exteriores de pessoas tidas como heróis. Esta educação preocupa-se em formar cidadãos responsáveis e democratas convictos.

❖ **A clarificação de valores** baseia-se na ideia filosófica de Rousseau que todo o humano nasce com a tendência inata para ser bom e que se vai moldando de acordo com a comunidade em que está inserido. Em consequência, o propósito da educação para os valores é proporcionar um contexto caloroso onde essa tendência brote naturalmente. Impor comportamentos e conteúdos específicos, como tende a ocorrer na educação para o carácter, ou apontar níveis estruturais de pensamento moral como é típico na educação para a justiça é anátema na abordagem da clarificação de valores. A educação para os valores deve ser feita na sala de aula, e sempre que a docente considere necessário, fazendo reuniões onde todos expõem os seus pontos de vista e onde todos se respeitem (Lourenço, 2002; Valente, 1989).

Neste tipo de educação, o educador/professor tem o papel de clarificar e esclarecer o que está em causa quando abordamos determinados valores como: cidadania, coragem, lealdade, amizade, mas a decisão final cabe à criança. Relativamente às metas a alcançar, o professor deve ser neutro, descritivo e imparcial, ou seja, o professor não deve dar mais ênfase a uns valores do que a outros (Lourenço, 2002). No entanto, parece uma perspectiva contraditória, porque conduz a um currículo escondido, que por vezes assume uma relativa demissão pedagógica e responsabilizando a criança a escolher os valores em que acredita.

❖ **A educação para a justiça**, segundo Lourenço (1992, 2002) baseia-se, sobretudo, na perspectiva construtivista e desenvolvimentista defendida por Piaget e Kohlberg. Este tipo de educação assume que o desenvolvimento do

pensamento e da ação moral resulta das interações constantes entre pessoas e não de acomodações passivas e conformistas às normas sociais atuais.

Quanto a conteúdos, a educação para a justiça preocupa-se em estimular o pensamento moral e menos a aceitação de um conjunto de comportamentos considerados corretos e morais, uma vez que estes comportamentos corretos podem assumir tanto razões morais como imorais. Por exemplo, para esta educação não interessa ensinar a uma criança que não se deve copiar num teste, mas sim, educá-la para que esta construa razões morais avançadas que a leve a perceber que em determinado tipo de situações esse comportamento é imoral (Lourenço, 2002).

Segundo Lourenço (1992) a educação para a justiça pretende que a pessoa seja capaz:

1. De pensar em termos de moralidade pós-convencional, na certeza de que a ação é tanto mais justa quanto mais reversíveis são as razões que a suportam;
2. De agir de acordo com esse nível de pensamento moral.

Segundo este autor, os métodos de educação para a justiça valorizam:

- ❖ A discussão de dilemas morais, hipotéticos e da vida real, de forma a confrontar pontos de vista diferentes, uma vez que vai permitir níveis mais elevados de pensar e de agir moral;
- ❖ As oportunidades de descentração social, na medida em que é importante que, por vezes, assumamos o ponto de vista do outro de forma a percebermos os seus legítimos direitos e interesses;
- ❖ O conflito sócio-cognitivo, isto é, ver o nosso ponto de vista confrontado por outrem;
- ❖ A vivência em comunidades justas. Devemos viver os valores que são utilizados na comunidade em que estamos inseridos. Não vale a pena apregoarmos valores que não se concretizam nas vivências sociais e organizacionais.
- ❖ O recurso à narrativa pessoal, devido a este ser o método que nos permite conhecer os dilemas morais ligados às experiências de conflito e de escolhas que vivemos em várias situações da nossa vida.

Em suma, estas três perspetivas (educação para o carácter, a clarificação dos valores e a educação para a justiça) conduzem à promoção do desenvolvimento sociomoral. Para que a promoção do desenvolvimento sociomoral tenha o sucesso pretendido, temos de ter em conta o papel da escola, o papel do professor e a organização da sala de aula.

Segundo Martins (1992), a escola também tem como objetivo formar indivíduos conscientes, capazes de pensarem e tomarem atitudes por si sós, ou seja, autónomos a nível cognitivo, afetivo e social. Para que tal possa ocorrer é necessário clarificar o papel do professor no processo do desenvolvimento sociomoral nas escolas. Reimer,

Paolitto & Hersh (1983, *in* Martins, 1992), consideram que para se formarem indivíduos autônomos é necessário:

1. O professor aumentar a sua própria consciência dos problemas morais antes de exigir essa perspectiva em relação aos alunos;
2. Tomar consciência que muitas das interações professor – aluno assumem uma dimensão moral;
3. Compreender que determinadas formas de interação social, conduzem melhor ao progresso moral que outras.

Segundo estes autores, para se ser um educador/professor moral eficaz é necessário:

1. Ter conhecimento das principais teorias que estão na base do desenvolvimento sociomoral;
2. Escolher com discernimento os dilemas morais adequados;
3. Propor atividades para que os alunos alarguem as suas perspectivas assim como compreendam e respeitem as perspectivas dos outros;
4. Atribuir-lhes responsabilidades em atividades cooperativas de resolução de dilemas.

O professor também deverá proporcionar atividades que levem os alunos a adquirir uma consciência de cidadão, isto é, os alunos devem assumir responsabilidade pela vida em comum, exercendo o papel de cidadãos no meio escolar a que pertencem, no meio em que vivem e nos restantes contextos sociais (Fonseca, 2010; Martins, 1998).

Relativamente à organização de sala de aula, Moedas (1994, *in* Serralha, 2001) acrescenta que a sala de aula deverá estar organizada de modo a proporcionar aos alunos a aprendizagem da autonomia, da responsabilidade, da liberdade, bem como a construção de saberes. A sala de aula deverá ter vários espaços (espaço da biblioteca, espaço para as descobertas matemáticas) assim como deverá ter várias áreas de parede para a exposição de trabalhos elaborados por eles e todos estes materiais deverão estar à disposição dos alunos nas horas acordadas com a professora. Curiosamente, durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, a sala do grupo que acompanhei tinha estes espaços para as crianças usufruírem livremente. Já na sala do grupo que acompanhei na Prática Supervisionada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não existiam estes espaços organizados, apenas colocavam numa parede da sala, os melhores trabalhos elaborados na área de Expressão Plástica.

2.7. Desenvolvimento moral através da literatura infantil

A literatura infantil deve ser valorizada em contexto sala de aula, uma vez que é através das histórias que as crianças adquirem aprendizagens significativas, transmitindo não só conhecimentos, mas também valores morais e sociais (Afonso, 2015). Desta maneira, o livro infantil, a história em si, além de ser um material lúdico, pode ser também uma fonte de crescimento pessoal, uma vez que leva a criança a repensar e refletir sobre situações/dilemas que a rodeiam (Baltazar & Pereira, no prelo).

Com Bettelheim (1976, p.11), as histórias infantis devem captar a atenção das crianças, cativando-as, “mas, para enriquecer a sua vida, ela (história) tem de estimular a sua imaginação, tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar harmonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam”.

Na perspetiva de Saraiva (2001), a literatura infantil tem várias potencialidades que podem ser utilizadas para promover competências sociocognitivas, relações interpessoais, a socialização e a consciencialização de si e do meio envolvente. Pode, ainda, permitir um enriquecimento das estruturas intelectuais, promovendo uma reflexão, uma maior sensibilidade e estruturação do pensamento abstrato.

De acordo com o exposto, a literatura infantil pode, pois, organizar-se como uma fonte de exemplo de decisões morais a discutir num ambiente acolhedor em contexto de sala de aula. Os educadores/professores podem usar como base concetual os estádios definidos por Piaget e Kohlberg para discutir decisões morais que foram tomadas pelas personagens das histórias, através da análise de questões feitas pelo professor. Assim, as crianças tornam-se mais atentas e estimuladas para o pensamento moral. Cabe ao professor o papel de as encorajar a desenvolver o seu pensamento, a sua capacidade crítica e a descentração social, promovendo a passagem para níveis de raciocínio moral mais complexos. Com esse objetivo, o educador/professor deve provocar emoções, saber cativar e adequar a narrativa aos seus ouvintes, de maneira a que a mensagem passe para o grupo de crianças. Se o educador/professor souber cativar o grupo ouvinte, esse grupo vai treinar a sua concentração, vai colocar-se na situação/dilemas das personagens, vai questionar e refletir nas suas próprias ações. Assim, a narrativa pode ajudar a manter a coesão social, através da transmissão de valores (Fonseca, 2010).

Relativamente aos dilemas presentes nas histórias infantis, estes podem ser utilizados para desafiar a criança nas suas representações prévias a nível sociomoral. A análise dessas narrativas, sob coordenação do educador/professor, pode contribuir para a compreensão e reflexão sobre conflitos e outras situações por parte das crianças. Os dilemas morais que as personagens das histórias infantis enfrentam são umas das maneiras que o educador/professor pode explorar com o fim de promover

o desenvolvimento do raciocínio moral, isto é, as crianças podem apresentar soluções alternativas às soluções das personagens das histórias. O desenvolvimento do raciocínio moral é importante para eventuais tomadas de decisões que envolvam um julgamento moral sobre as personagens das histórias (Biskin & Hoskisson, 1979).

As discussões de dilemas morais, através da literatura infantil, fornecem uma rica fonte de interações que pode ajudar as crianças a clarificar as suas bases cognitivas, facilitando a transição para um nível mais elevado de raciocínio moral. As questões a serem colocadas podem ser idealizadas pelo professor, o que aumentará a interação das crianças com os dilemas morais. Afinal, os pensamentos morais continuam a ser pensamentos e devem ser desenvolvidos pela experiência e interação com os dilemas (Biskin & Hoskisson, 1979).

Ao pensar na atividade de contar uma história infantil a um grupo de crianças, o educador/professor deve ter em conta que a premissa central assenta no princípio que a criança é ativa no processo de construção do seu conhecimento e das suas crenças. Todavia, nem todas as crianças se encontram em contextos onde as encorajem a comparar, a categorizar, a colocar hipóteses, a fazer julgamentos que envolvam uma capacidade moral mais elevada para tomada de decisões. Decisões significativas podem e devem ser tomadas pelas crianças, desta maneira torna-se importante ajudar e promover o desenvolvimento da criança para que esta dê significado às decisões morais, tornando-as construtivas.

Piaget (1994) e Kohlberg (*in* Lourenço, 2002) forneceram uma estrutura teórica válida de um programa educacional para facilitar o desenvolvimento moral. A premissa central desta teoria é a noção que as crianças têm a sua maneira própria de pensar sobre os valores, tal como os professores e outros adultos. Se a criança é um filósofo moral, o professor também tem de o ser. Um professor deve considerar, sempre, as implicações das ações. Para além disso, o professor deve compreender, em simultâneo, o pensamento da criança e o significado moral que a criança dá às ações dos professores e respetivos materiais educacionais usados durante as discussões de situações que envolvem julgamento moral (Biskin and Hoskisson, 1974). Kohlberg acreditava que as crianças adquiriam conhecimento moral através da sua interação psicológica com o seu meio envolvente. Situações que encorajem as crianças a comparar, a categorizar, a hipotetizar e a fazer julgamentos que aumentem a probabilidade de eles adquirirem uma melhor compreensão sobre os objetos e os eventos que os rodeiam.

Dado que o desenvolvimento moral é o resultado do processo de interações entre o indivíduo e o seu meio envolvente, os professores devem criar condições que estimulem maiores níveis de raciocínio. O desenvolvimento moral transforma a maneira de raciocinar alargando a perspetiva, o que inclui critérios de julgamento que não eram tidos em conta anteriormente. Desta maneira, os professores devem fazer um levantamento de questões que requeiram um nível mais elevado de capacidades cognitivas (Pillar, 1979). Assim, a literatura infantil pode promover a

interação das estruturas cognitivas da criança com o seu meio envolvente através das decisões/julgamentos morais feitos pelas personagens das histórias infantis (Biskin & Hoskisson, 1974). Foi com base nestes pressupostos que tentei planificar e implementar as atividades, ao longo do meu estudo.

3. Local de implementação

Este projeto foi concretizado na escola onde foi realizada a prática supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o 1.º semestre do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A amostra utilizada para a investigação deste projeto integra um grupo de 23 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente do 1.º ano de escolaridade, no Agrupamento de Escolas Afonso Paiva – Sede.

4. Metodologia

Considerando a natureza e o contexto de implementação do estudo, optei por organizar a investigação de acordo com os parâmetros de um estudo de caso.

O método de Investigação - estudo de caso - trata-se da exploração de uma única problemática, limitada no tempo, consequentemente na ação, contudo, durante este tempo, o investigador deve recolher o máximo de informação pormenorizada sobre o caso em análise (Sousa & Baptista, 2011). Apesar da limitação de tempo de implementação, pretendi realizar um estudo intensivo e detalhado, ou seja, observei, concebi, selecionei e implementei atividades, analisei os comportamentos das crianças, de forma a dar resposta aos objetivos anteriormente delineados.

No início da investigação pretendia organizar o estudo de acordo com o ciclo de uma investigação-ação, pois tinha como objetivo introduzir mudanças qualitativas no desenvolvimento sociomoral das crianças desempenhando o papel de atora/interveniente direta e de investigadora. Todavia, com o desenrolar do tempo e com a evolução do projeto, mostrou-se que a metodologia investigação-ação não era a mais adequada neste projeto, devido ao curto período de tempo que tive para explorar a problemática.

A metodologia investigação-ação tem como objetivo a ação e a investigação, a ação no sentido de obter uma mudança no público-alvo, a investigação no sentido de aumentar o conhecimento do investigador sobre o problema em análise (Sousa & Baptista, 2011). Trata-se de uma metodologia que é orientada para uma melhoria das práticas e, neste caso, da aprendizagem das crianças. Posso referir que é uma espiral de ciclos: ação, observação, planificação e reflexão, etc. (Sousa & Baptista, 2011). Para poder introduzir mudanças consistentes no desenvolvimento sociomoral das crianças precisaria de uma intervenção mais consistente e prolongada, para ter oportunidade de aferir a necessidade de mudança nas estratégias e materiais utilizados.

-Esteves (2008, p: 82) “a investigação-ação trata-se de um processo, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo, configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as colaborações contextualizadas que promove. O processo tem como finalidade o envolvimento dos professores no aprofundamento das situações que os rodeiam, a melhoria do seu desempenho profissional e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as”.

Decorrente do exposto, optei por um *design* de estudo de caso por me parecer adequado às características e contingências de realização do presente estudo.

Segundo Yin (1993, p. 32-33) “a investigação científica que investiga um fenómeno contemporâneo

claramente definidos; enfrenta uma

Logo, uma das vantagens do uso do estudo de caso é a sua eficaz aplicação a situações humanas e contextos contemporâneos (Dooley, 2002).

O *design* estudo de caso “*é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real...*” (Yin, 2005, p. 32). Tal como outras metodologias qualitativas, o estudo de caso, sendo um estudo intensivo de um caso, guia-se por etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos (Yin, 2001).

De acordo com o mesmo autor, para um estudo de caso existem determinadas competências que são requeridas tais como a capacidade de colocar boas questões e saber interpretar as respostas, ser um bom ouvinte, não se deixando levar pelas próprias ideologias, ser capaz de ser adaptável e flexível, ter uma noção das questões que estão a ser objeto de estudo e ser imparcial em relação a noções preconcebidas.

5. Procedimentos gerais

Esta investigação foi realizada durante a Prática Educativa Supervisionada do 1.º ciclo do Ensino Básico. Trabalhei e explorei o problema do presente projeto com uma turma de 23 alunos do 1.º ano de escolaridade. Desde o início do ano letivo, os encarregados de educação assinaram uma autorização prévia, entregue pela professora cooperante, em que foram informados da presença e implementação/execução de unidades didáticas a serem elaboradas por alunos estagiários, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Nestas unidades didáticas, estariam inseridas atividades de apoio ao relatório de estágio, relacionadas com a operacionalização dos procedimentos que nos permitiram dar resposta ao problema em estudo.

A elaboração deste projeto de investigação, cuja problemática é “Como promover o desenvolvimento moral através da literatura infantil, em contexto sala de aula”, organizou-se em vários momentos.

No primeiro momento, a prioridade passou pela definição do tema/problemática que gostaria de explorar durante a minha Prática Educativa Supervisionada no Ensino do Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que uma das minhas motivações era dar resposta a um problema identificado previamente e que se relacionava com a observação de comportamentos moralmente desadequados nas crianças.

No segundo momento, fiz a revisão de literatura em que procurei aprofundar os meus conhecimentos sobre a dimensão moral, analisar artigos científicos que se debruçavam sobre a mesma problemática com o fim de dar validade ao meu projeto e procurar, em estudos idênticos, materiais e estratégias com os quais eu pudesse trabalhar.

Com a revisão de literatura feita, procurei selecionar o material que se ajustasse à faixa etária do meu público-alvo e que permitisse um levantamento de dados que dessem resposta à problemática. Selecionado o material, parti para a planificação das atividades de avaliação a serem implementadas, tendo em vista a promoção do desenvolvimento moral.

O material que selecionei para explorar a problemática do presente projeto foi a história *Onde vivem os monstros?*, de Maurice Sendak, um dilema moral de *Piaget* (1973, p. 161), uma história usada por *Damon* (1981, p.59), com o fim de avaliar o desenvolvimento do raciocínio de justiça distributiva da criança e, por último, a história “O Gigante Encontra Amigos de Verdade” de Ana Rita Dias. Todas as atividades foram implementadas durante as horas de Apoio ao Estudo inseridas no horário da turma.

Para facilitar a recolha das respostas dos alunos, utilizei dois critérios distintos durante as atividades: na primeira atividade “Onde vivem os monstros”, com o fim de averiguar a capacidade de compreensão oral e desconstrução de estereótipos (criar pontos de desequilíbrio), utilizei o critério de resposta aberta em que anotei todas as respostas; já na segunda atividade, no dilema apresentado por *Piaget* (1973, p. 161),

utilizei o critério de resposta fechada, sim ou não, contando o número de votos, o mesmo sucedeu com a terceira atividade, no dilema apresentado por Damon (1981). Ambas as atividades tinham o objetivo de compreender as competências sociomoraes das crianças, assim como a clarificação de valores; na quarta atividade, “O Gigante encontra amigos de verdade”, voltei a utilizar o critério de resposta aberta considerando a natureza das questões, esta atividade tinha como objetivo a clarificação de valores, como a partilha e solidariedade. Na quarta atividade usei como recurso as evidências gráficas, de maneira a complementar as opiniões dadas pelas crianças, focando e comparando as opiniões dadas com as ilustrações.

6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De forma a operacionalizar com algum rigor a recolha de dados que permitiriam aferir os resultados obtidos com o estudo realizado tive como ponto de partida entrevistas semiestruturadas, individuais, e observações diretas sistemáticas para a recolha de dados primários. As entrevistas, às crianças, tinham questões relacionadas com a problemática do projeto, que me permitiram obter dados relativos ao raciocínio moral.

Os dados secundários são provenientes de análises documentais, ou seja, de informações que foram construídas ou exploradas por terceiros. Estas fontes de informação encontram-se, normalmente, em livros, artigos científicos, jornais e revistas, enciclopédias, etc., a que temos acesso também através de bases de dados digitais.

Relativamente às entrevistas que fiz, elas decorreram associadas à implementação de atividades, tendo para o efeito utilizado e adaptado os guiões previamente validados pelos respetivos autores. Tiveram como objetivos a recolha oral de opiniões das crianças, especificamente sobre o confronto com diferentes perspetivas e uma interação direta com a entrevistada (a criança) (Sousa & Baptista, 2011).

Apresento, em seguida, com maior detalhe a explicação relativa a cada uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

6.1. Entrevistas e guiões

Como já referi atrás, as entrevistas que realizei foram semiestruturadas, isto é, com um guião elaborado previamente. A escolha pela entrevista semiestruturada foi feita tendo em conta que esta dá uma maior liberdade ao entrevistado (criança) e permite falar de temas de uma forma mais flexível, respeitando, ao mesmo tempo, os objetivos previamente definidos. As questões que integraram no guião foram de tipo aberto, a criança tinha a oportunidade de falar e justificar a sua opinião (Sousa & Baptista, 2011).

Relativamente à observação, foi uma observação participante, pois como investigadora e estagiária tentei integrar-me nas atividades/vivências das crianças. Os registos das opiniões recolhidas através da observação durante o estudo são do tipo de descrição narrativa.

A primeira atividade incidia sobre a obra infantil “Onde vivem os monstros” de Maurice Sendak e tinha o seguinte guião, dividido em quatro momentos, resumidamente seria contar a história sem mostrar as ilustrações, deixando as crianças imaginar como seriam as personagens e cenários da história e, posteriormente, contar a história e mostrar as ilustrações, isto para criar uma situação de desequilíbrio entre o pensamento e a realidade.

Momento número um	Contar a história sem mostrar as ilustrações, nem a capa e contracapa.
Momento número dois	Questionar os alunos relativamente ao texto que ouviram: <ul style="list-style-type: none"> • Que travessuras estaria o Max a fazer, no início do conto? • O que pensam da resposta que o Max deu à mãe? • Dariam essa resposta à vossa mãe? • Açam que o menino merecia ter o seu jantar, quentinho? Justificar. • Que brincadeiras acham que o Max e os monstros fizeram? • Foi dito, várias vezes no conto, a expressão “Vou-te comer!”. Que significados lhe dão?
Momento número três	Contar novamente a história, mas mostrando e realçando as ilustrações.
Momento número quatro	Questionar, novamente, os alunos: <ul style="list-style-type: none"> • Imaginavam, assim, os monstros? • O que pensam do comportamento do Max? • Esperavam estas reações dos monstros? • Houve uma alteração do comportamento do Max. Porquê? • Agora que li novamente e já pensaram, que

	<p>significado dão à expressão “Vou-te comer.”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem colocou o jantar quentinho na mesa? • Ao longo da história, o Max experienciou vários sentimentos, indica quais e diz os motivos para o Max se sentir assim. • Na tua opinião, o Max merecia o jantar? Justificar a resposta.
--	--

Na segunda atividade utilizei um dilema de Piaget (1973, p. 161), com o fim de compreender o tipo de moralidade que as crianças têm.

História	<p>“Uma mãe pediu ao filho para ir comprar pão para o jantar. O filho prometeu ir. Como não gostava muito de ir, chegou a hora do jantar sem ter ido comprar o pão. Em resultado, não havia pão para o jantar. A mãe pensou então em castigar o filho. Talvez proibi-lo de ir ao carrocel, no outro dia, talvez recusar-lhe um favor quando ele precisar, lembrando-lhe então o seu comportamento anterior”.</p>
Questões	<p>I. Este menino merecia castigo? Porquê?</p> <p>II. Na vossa opinião qual o castigo que a mãe devia dar ao filho?</p>

A terceira atividade, baseada na história usada por Damon (1981, p.59), teve como finalidade avaliar o desenvolvimento do raciocínio de justiça distributiva da criança e organizou-se de acordo com o seguinte guião:

História	<p>“Estes meninos e meninas andam na mesma classe. Um dia, o seu professor deixou os seus alunos fazer desenhos e pinturas. Como estavam bem feitos, pensou que os podiam vender por um preço justo. Vendidas as pinturas e os desenhos, juntaram bastante dinheiro. No dia seguinte, as crianças juntaram-se e estavam a decidir como haviam de distribuir o dinheiro.”</p>
Questões	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que pensas que devem fazer com o dinheiro? Porquê? 2. Uma das meninas disse que quem tinha feito mais pinturas devia receber mais dinheiro. O que achas? 3. Um dos meninos disse que quem devia receber mais dinheiro eram os que fizeram as melhores pinturas. O que achas?

Na quarta atividade, utilizo a história infantil “O Gigante encontra amigos de verdade” (Anexo I). Esta história é de Ana Rita Gomes e foi retirada da obra *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*, de Júlia Oliveira Formosinho e Dalila Lino, 2001. O recurso a esta história teve como objetivo estabelecer estratégias de clarificação de valores.

Pistas para a conversa de clarificação de valores com as crianças:

Conhecem alguém assim?
Como era o gigante desta história?
Pensam que o seu comportamento era adequado?
E porquê?
O que aconteceu ao gigante e aos meninos? Porquê?
Como ficou o gigante quando viu os meninos?
Consideram que ter amigos é importante? Porquê?
O que gostam de fazer com os vossos amigos?
Sabemos que partilhar com o próximo é importante, mas o que podemos fazer mais para ter e manter amigos?

Adaptado de *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*

6.2. Observação e notas de campo

A observação participante, neste projeto, teve como principal objetivo a compreensão e análise de respostas que as crianças davam aos guiões, que desencadeavam um diálogo aberto entre alunos e investigador, proporcionando um momento de reflexão e promovendo uma atitude reflexiva e crítica por parte dos alunos.

Para complementar e ajudar na recolha de informação, recorri às notas de campo e que Segundo Biklen & Bogdan (1994:150), constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Para estes autores, as notas de campo têm como principal função o registo do que ocorre durante as observações, assim o investigador poderá constar eventuais ligações que se estabeleçam entre os sujeitos e o meio envolvente.

Neste projeto, as notas de campo foram um recurso utilizado durante as atividades, em que registava as respostas dos alunos às questões presentes nos guiões, podendo, posteriormente, o investigador estabelecer relações entre os comportamentos observados e a temática em análise.

Segundo Biklen & Bogdan (1994:70), “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

Máximo-Esteves (2008:87) refere que “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Desta maneira, é fundamental que o investigador se foque nas questões e na forma como recolhe a informação, as notas de campo”.

Durante este projeto, a observação foi um ato contínuo, uma vez que houve um envolvimento do investigador com os investigados, não só durante as atividades propostas, mas também ao longo de toda a Prática Supervisionada.

6.3. Evidências gráficas

*“O essencial na arte é exprimir. A arte é (...) a expressão de uma emoção.”
(Pessoa, F. 1973)*

A expressão plástica, nomeadamente o desenho infantil, pode ser um fator de desenvolvimento de competências da criança. O desenho infantil permite estimular, entre outros aspetos, a sensibilidade da criança de maneira a incentivar o pensamento, os sentimentos e emoções de uma forma mais criativa. Desta maneira, as crianças podem exteriorizar vivências e conhecimento do mundo, desenvolvendo, ao mesmo tempo, competências sociais (Afonso, 2015).

A expressão artística da criança é uma das formas de comunicação, pois pode transmitir, consciente ou inconscientemente, uma mensagem da criança, aquilo que pensa mas não expressa por palavras, sentimentos e emoções, promovendo o desenvolvimento pessoal e social da criança (Cardoso & Valsassina, 1988).

Segundo estes autores, “o estudo da evolução gráfica da criança (...) permitirá, pois, aclarar diversos aspetos, dos quais destacaremos:

- Conhecer melhor a criança e as suas possibilidades;
- Diagnosticar dificuldades emocionais ou défices cognitivos;
- Prognosticar resultados e elaborar planos de estudos”.

Tendo em conta a importância que o desenho assume para a expressão da criança, optei por utilizar esta técnica na quarta atividade, na história “O gigante encontra amigos de verdade”. Com esta opção, sugerida pela professora cooperante, pretendi apenas complementar os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos já descritos, tendo sido sugerida pela professora cooperante.

Capítulo III - Apresentação e análise de resultados

1.1. Apresentação e análise de conteúdo das respostas ao guião de questões de “Onde vivem os monstros”

Neste ponto do Relatório apresento as respostas das crianças às questões formuladas pela investigadora e que orientaram o desenvolvimento da atividade, bem como um comentário analítico sobre elas.

Na impossibilidade de registar as respostas de todas as crianças, considerando que a atividade se realizou em grande grupo, optei por transcrever as que representam a opinião mais representativa do grupo de crianças.

As seguintes questões foram feitas após a leitura da obra infantil, sem mostrar as ilustrações.

1.ª Questão: *Que travessuras estaria o Max a fazer, no início do conto?*

Em geral, as respostas a esta questão foram as seguintes: *pregar sustos; gritar à mãe; desarrumar o quarto; portar-se mal; queria comer o cão; fazer o mal.*

As respostas foram ao encontro do que se esperava, ou seja, os alunos mencionaram algumas das travessuras, inclusive a de comer o cão, no sentido literal, revelando a compreensão do texto a partir da audição da história e do visionamento das imagens, sem o visionamento das ilustrações.

2.ª Questão: *O que pensam da resposta que o Max deu à mãe?*

As respostas dos alunos foram unânimes: *Não foi correta; Não devia falar assim para a mãe.*

Todas as crianças perceberam que a resposta não tinha sido adequada e que não era maneira de se dirigir à mãe.

3.ª Questão: *Dariam essa resposta à vossa mãe?*

Não. Mas o Max disse a brincar.

Os alunos concordaram que não dariam tal resposta à mãe, todavia acharam que Max teria dito a brincar. Curioso, pois na resposta anterior concordaram que Max não se tinha dirigido de forma correta à mãe.

Assim, podemos constatar uma oscilação entre a interpretação literal da resposta e um duplo sentido que revela já um raciocínio mais complexo, um pensamento mais elaborado.

4.ª Questão: *Acham que o menino merecia ter o seu jantar, quentinho? Justificar.*

Não, porque portou-se mal, a pregar sustos e a “picar” a mãe.

Mais uma vez, as respostas foram ao encontro do que era expetável em crianças deste grupo etário: Max não merecia o jantar pois tinha-se comportado mal, fazendo

algumas travessuras; Max devia ser punido, segundo as crianças. Torna-se evidente nesta resposta a moralidade heterónoma das crianças, o Max portou-se mal logo deve ser castigado.

5.ª Questão: *Que brincadeiras acham que o Max e os monstros fizeram?*

A esta questão os alunos responderam que Max e os monstros estariam a jogar à apanhada e a dançar.

Os alunos não identificaram nada de “anormal” entre as brincadeiras de Max com os monstros, estariam a ter brincadeiras que as crianças têm, o que se revelou uma surpresa para as crianças, já que estas tomavam os monstros como “maus”.

6.ª Questão: *Foi dito, várias vezes no conto infantil, a expressão “Vou-te comer!”, que significados lhe dão?*

Insisti nesta questão, uma vez que todas as crianças, sem exceção, atribuíram um significado literal à expressão “Vou-te comer”. As crianças acharam que seria o “comer” literal.

As seguintes questões foram dirigidas aos alunos após uma segunda leitura da obra infantil, mostrando as ilustrações.

1.ª Questão: *Imaginavam, assim, os monstros?*

Não. Imaginava mais feios.

Esta resposta revela que as crianças associam os monstros a figuras disformes, qualificando-os de ogres feios, criaturas maléficas, etc., e não os imaginam com um aspeto tão amigável e simpático como estes monstros são apresentados nas ilustrações dos livros.

O confronto de representações que a ilustração do livro desencadeou pode ter contribuído para criar um conflito cognitivo que constitui uma condição para a desconstrução do estereótipo de “monstro”, mudando o significado que as crianças lhe atribuíam.

2.ª Questão: *O que pensam do comportamento do Max?*

Portou-se mal até com os monstros.

Neste momento, os alunos não apontam apenas o mau comportamento do Max para com a mãe, mas também para com os monstros. Afinal, os monstros são merecedores de respeito e consideração, apesar da utilização da partícula “até”.

Estas respostas indiciam, uma vez mais, a desconstrução do estereótipo do monstro como uma figura má.

3.ª Questão: *Esperavam estas reações dos monstros?*

Os monstros gostaram do Max.

Os alunos não esperavam monstros amigáveis, monstros que tinham as mesmas brincadeiras que as crianças têm e que tinham sentimentos, especificamente o afeto

pelo Max e, nesse sentido, a história “provocou” nas crianças novas representações sobre a realidade.

4.ª Questão: Houve uma alteração do comportamento do Max. Porquê?

Gostava daquele bosque. Sentia a falta da mãe.

Max gostava do bosque mas com o desenrolar da história, Max deixou de estar feliz para estar com saudades da mãe, os alunos identificaram a alteração de emoção, do comportamento do Max.

5.ª Questão: Agora que li novamente e já pensaram, que significado dás à expressão “Vou-te comer.”?

Não souberam responder quando confrontados com a ideia de “Vou-te comer” significar, por exemplo, gosto de ti.

Uma vez que atribuíram um significado tão literal à expressão “Vou-te comer”, tentei criar um ponto de desequilíbrio, ou seja, dar um significado distinto “Gosto de ti”. Com esta viragem, alguns alunos ficaram a pensar, outros continuaram com o seu significado literal.

6.ª Questão: Quem colocou o jantar, quentinho, na mesa?

A mãe.

Todos os alunos identificaram qual a personagem da história que teria colocado o jantar na mesa, revelando que a imagem por eles construída da figura materna aponta para alguém capaz de perdoar e compreender, mesmo que se zangue, capaz, portanto, de perdoar depois de castigar.

7.ª Questão: Ao longo da história, o Max experienciou vários sentimentos, indica quais e diz os motivos para o Max se sentir assim.

Foram dadas algumas respostas a esta afirmação, tais como: *sozinho, por sentir saudades da mãe; zangado quando faltava ao respeito ao pai e mãe; com o cheiro do jantar ele sentiu saudades de casa.* Todos os alunos identificaram algumas emoções distintas presentes na história, a saudade, a zanga, a irritação, etc. As crianças não só identificam as emoções, como distinguem as diferentes emoções ao longo da narrativa.

8.ª Questão: Na tua opinião, o Max merecia o jantar? Justificar a resposta.

Não, porque portou-se mal com a mãe. Mais uma vez, todos os alunos concordam que Max não merecia o jantar, devido ao seu mau comportamento.

Dado que todos os alunos acharam que não era justo o Max jantar, posso verificar que estes alunos se encontram no estágio 1 – a moral do castigo, neste caso existiu uma transgressão moral, e para as crianças esta transgressão deve ser punida, sanção expiatória e justiça imanente (Lourenço, 1992:87).

1.2. Apresentação e análise de conteúdo do guião de questões dos dilemas de Piaget e Damon

1.2.1. Dilema de Piaget

“Uma mãe pediu ao filho para ir comprar pão para o jantar. O filho prometeu ir. Com não gostava muito de ir, chegou a hora do jantar sem ter ido comprar o pão. Em resultado, não havia pão para o jantar. A mãe pensou então em castigar o filho. Talvez proibi-lo de ir ao carrocél, no outro dia, talvez recusar-lhe um favor quando ele precisar, lembrando-lhe então o seu comportamento anterior”.

1.ª Questão: *Este menino merecia castigo? Porquê?*

Respostas	Sim	Não
Votos	22	1
Justificações	<i>Recebeu uma ordem.</i> <i>Não cumpriu a promessa.</i> <i>Não fez o seu dever.</i> <i>A mãe pediu educadamente e não cumpriu a promessa, mentindo.</i> <i>Mentiu.</i>	<i>Porque não tem idade para comprar pão.</i>

Mais uma vez identifica-se a moralidade heterónoma nas crianças quando estas respondem que “*Sim*”, este menino merecia ser castigado. Todavia, uma criança achou que não, justificando “*Porque não tem idade para comprar pão*”. Esta resposta evidencia um raciocínio mais complexo, encontrando uma justificação lógica para “livrar” a personagem do dilema de um castigo.

2.ª Questão: *Na vossa opinião qual o castigo que devia dar a mãe ao filho?*

Para facilitar a anotação das respostas, dei duas opções: ou o castigo seria *Não ir ao carrossel*, ou o castigo seria *A mãe não lhe retribuir um favor*.

Ao contrário do que esperava, 4 alunos votaram no castigo (*A mãe não lhe retribuir um favor*), enquanto que os restantes 19 alunos optaram pela resposta de punição de algum interesse (*Não ir ao carrossel*).

Com esta questão e respetivas respostas, podemos verificar que maioria dos alunos tem uma moralidade heterónoma, ou seja, consideram este castigo (*não ir ao carrossel*) mais justo e eficaz, chamada de sanção expiatória. Para estas crianças heterónomas, o transgressor tem de expiar o erro/mal que cometeu, deixando de ser transgressor caso não seja punido. Segundo Lourenço (1998:71), “A preocupação com a punição leva-a a pensar no castigo imediato, retaliatório, que apenas visa castigar o transgressor”. Contudo, verifica-se que quatro alunos tendem para uma moralidade

autónoma, optando pelo segundo castigo, menos arbitrário e que vai ao encontro do tipo de transgressão cometida, são designadas de sanções por reciprocidade, consideradas mais legítimas. Neste tipo de sanções, a justiça distributiva impera sobre a justiça retributiva (Lourenço, 1998:72).

Em suma, os 19 alunos tendem a situar-se no estágio 1 – a moral para o castigo, estágio orientado para a obediência e para a punição, neste caso “o filho deve obedecer sempre à mãe”, e quando isso não acontece merece ser castigado/punido.

1.2.2. Dilema de Damon

O dilema que selecionamos para aplicar às crianças foi o seguinte:

“Estes meninos e meninas andam na mesma classe. Um dia, o seu professor deixou-lhes fazer desenhos e pinturas. Como estavam bem feitos, pensou que os podiam vender por um preço justo. Vendidas as pinturas e os desenhos, juntaram bastante dinheiro. No dia seguinte, as crianças juntaram-se e estavam a decidir como haviam de distribuir o dinheiro.”

1.ª Questão: *O que pensas que devem fazer com o dinheiro? Porquê?*

As respostas a esta questão foram diversas. Obtive respostas de tipo egocêntrico, como: *comprar brinquedos; comprar um desenho; comprar um fogão; comprar uma casa nova; comprar uma casa com terraço para o cão.*

Todavia, alguns alunos deram respostas mais altruístas, como: *comprar um quadro novo para a sala; devia dar aos meninos pobres; partilhar com todos os pobres de todo o mundo; comprar uma casa nova para os pobres; dar o dinheiro aos idosos, para as cadeiras de rodas.*

Com estas respostas, deve-se refletir no conceito de justiça, especificamente de justiça retributiva e justiça distributiva. Para crianças de moralidade heterónoma, a justiça retributiva é a mais justa, revelando o seu egocentrismo característico, como podemos observar com a resposta, por exemplo, “*comprar brinquedos*”. Já as crianças de moralidade autónoma tendem a ver a justiça distributiva como mais justa, como podemos analisar através da resposta “*dar o dinheiro aos idosos, para as cadeiras de rodas*”, o que revela que a criança pensa para além de si, pensa nos outros. Desta maneira, começa a notar-se uma evolução no pensamento/raciocínio sociomoral da criança. Mais uma vez, podemos constatar uma evolução no pensamento/raciocínio sociomoral em algumas crianças.

2.ª Questão: *Uma das meninas disse que quem tinha feito mais pinturas devia receber mais dinheiro. O que achas?*

Todos os alunos à exceção de um aluno, concordaram que a menina *não* devia receber mais dinheiro pois *era má educação, estava a ser egoísta, seria maldoso e todos deveriam receber a mesma quantidade.*

O aluno que não concordou alegou que *a menina deveria receber mais dinheiro.*

As respostas das crianças revelam que já interiorizaram a importância da partilha, reforçando a ideia de que são capazes de compreender a justiça distributiva.

3.ª Questão: *Um dos meninos disse que quem devia receber mais dinheiro era os que fizeram as melhores pinturas. O que achas?*

A resposta foi unânime: *Não.* Alguns alunos fizeram comentários como: *as raparigas são melhores; todos devem receber a mesma quantidade; todos fazem desenhos bonitos.*

1.3. Apresentação e análise de conteúdo do guião de questões da história “O Gigante encontra amigos de verdade”

1.^a Questão: *Conhecem alguém assim?*

Nesta questão as respostas das crianças foram de cariz pessoal e egocêntrico, revelando, no entanto, que conseguiram “captar” o essencial da personagem do gigante e, ao mesmo tempo, associar essa característica a outras situações e pessoas : *a minha prima é egoísta; a mana é egoísta; quando brinco, o mano tira-me o brinquedo; gosto mais ou menos que o mano tire os meus brinquedos; por estas coisas é que eu não quero nenhum mano ou mano* (comentário de uma aluna após ouvir as respostas dos colegas).

2.^a Questão: *Como era o gigante desta história?*

As crianças identificaram um gigante *egoísta, chato, mau, rico, irritante, mal-educado...* revelando a associação de comportamentos considerados desadequados a qualidades “punidas” socialmente.

3.^a Questão: *Pensam que o seu comportamento era adequado?*

Houve concordância na resposta *Não, porque ele não deixava os meninos brincarem*, as crianças identificaram como mau comportamento o egoísmo do gigante.

4.^a Questão: *O que aconteceu ao gigante e aos meninos? Porquê?*

Os alunos perceberam o desenrolar da história, ou seja, o gigante e os meninos *ficaram amigos*.

5.^a Questão: *Como ficou o gigante quando viu os meninos?*

Identificaram o gigante como *furioso*, ao ver os meninos com os seus brinquedos.

6.^a Questão: *Consideram que ter amigos é importante? Porquê?*

Para todos os alunos ter amigos é importante *para não nos sentiremos sozinhos*.

7.^a Questão: *O que gostam de fazer com os vossos amigos?*

Os alunos identificaram atividades e brincadeiras que têm entre eles: *o jogar à bola; jogar coisas de meninas e de rapazes; ler livros, ver filmes com os amigos; jogos; os ciganos não deixaram brincar com os brinquedos*.

Esta última resposta indicia, claramente, a interiorização da representação social dominante sobre as pessoas de etnia cigana, revelando que o processo de construção de estereótipos se inicia muito precocemente no desenvolvimento das crianças. Esta constatação permite reforçar a importância de “trabalhar” as questões relacionadas com o desenvolvimento sociomoral nos contextos e níveis educativos iniciais.

8.^a Questão: *Sabemos que partilhar com o próximo é importante, mas o que podemos fazer mais para ter e manter amigos?*

Nem todos os alunos quiseram responder à questão, contudo dos que quiseram responder houve respostas como: *falar mais com ele; emprestar os brinquedos todos; ser simpático; brincar; dizer o que sentimos; dizer quando estamos tristes; não os mandar embora da minha casa; convidar para ir a minha casa brincar; não os deixar chorar quando não emprestamos os brinquedos.*

Podemos observar uma variedade de respostas que revelam que o conceito de “amigo” está associado à partilha de atividades mas também, num nível mais complexo, à partilha de sentimentos.

Em geral, foi possível perceber que a história proporcionou momentos de projeção e identificação com as personagens e situações narradas, permitindo o interesse e a possibilidade das crianças revelarem as suas vivências e representações sociais.

Após a leitura do texto “O Gigante encontra amigos de verdade”, de Ana Rita Gomes, foi pedido aos alunos que desenhassem o gigante da história. Abaixo encontram-se 4 dos 23 desenhos feitos pelos alunos. Os restantes encontram-se em anexo (Anexo II).

Ilustração 1 - “Vitória” Ilustração 2 - “Madalena”

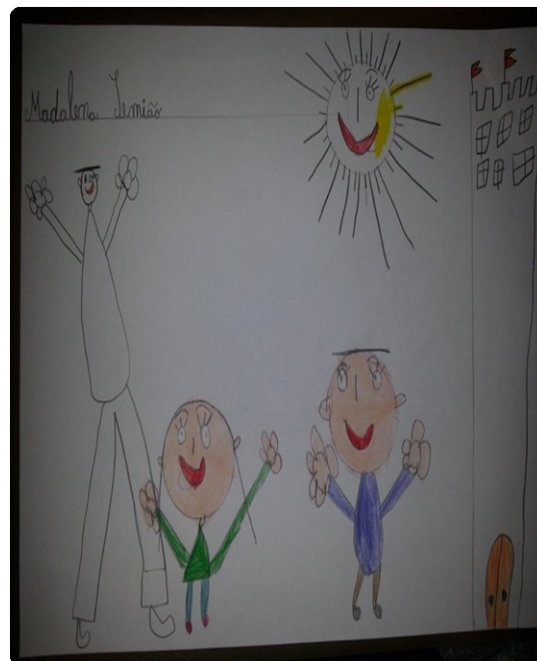
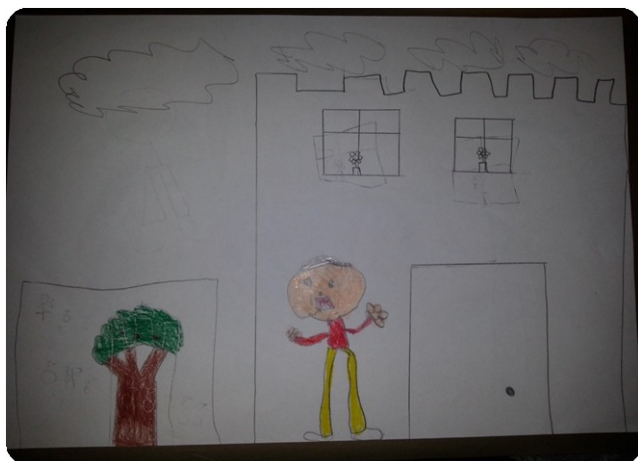


Ilustração 3 - Sem identificação Ilustração 4 - Eduarda



Com as evidências gráficas tornou-se fácil identificar quais os elementos que marcaram a compreensão que as crianças fizeram da história: o castelo, o gigante, os brinquedos e as crianças.

As crianças optaram por selecionar as “cenas” que mais valorizaram na história que ouviram, ou seja o que as marcou mais.

Tendo em conta os 23 desenhos, podemos concluir que os alunos retiveram alguns pontos importantes, tais como os espaços da ação, as personagens e a sequência da narrativa. Embora não haja menção do tempo meteorológico, as ilustrações 1 e 2 mostram um dia solarengo, o que revela alguma imaginação e a necessidade de integrar e projetar na folha o espaço envolvente, onde o sol é um elemento central para a generalidade das crianças. Podemos, ainda, observar a nível gráfico que as crianças demonstram uma falta de maturidade gráfica para a faixa etária em que se encontram, como se observa no esquema corporal das personagens desenhadas pelas crianças.

Nas ilustrações estão presentes dois momentos diferentes da história: algumas crianças mostraram o gigante com as crianças e brinquedos, num momento de partilha e amizade, que coincide com o final da história (ilustração 1 e 2), contudo algumas ilustrações mostram o gigante sozinho, separado das crianças, associando ao facto de ele não partilhar os brinquedos, sendo egoísta para com os outros (ilustração 3 e 4).

2. Análise integrada dos resultados

Tendo em conta a realização das quatro atividades, com a colaboração das crianças, torna-se fundamental compreender se é possível dar resposta aos objetivos a que me propus com esta investigação.

A moral incide nas razões cognitivas que estão por detrás das transgressões, ou seja, o desenvolvimento sociomoral está relacionado com a capacidade que um individuo tem para resolver dilemas.

Os resultados obtidos permitem afirmar que, de acordo com o esperado para o nível etário das crianças participantes no estudo, elas se encontram no estágio de realismo moral definido por Piaget, ou seja, as crianças julgam tendo em conta os danos causados e tendem a ver as regras como algo absoluto, que quando quebradas dão direito a uma punição. Estas crianças são caracterizadas por uma moralidade heterónoma que se orienta pela obediência e egocentrismo, revelando ainda dificuldade em respeitar pontos de vista diferentes e em colocar-se na situação/perspetiva do outro. As crianças obedecem às regras para evitar punições ou para serem recompensadas, o que para Kohlberg deve situar as crianças no primeiro estágio da moralidade pré-convencional.

Apesar desta constatação, realço as respostas de algumas crianças que indiciam a passagem para um nível mais elaborado do raciocínio moral, pelo que podem constituir elementos centrais no desencadear de conflitos sociocognitivos junto dos seus pares. Esta é uma das estratégias consideradas importantes pelos autores consultados para a promoção do desenvolvimento moral, contribuindo para uma progressiva descentração em que as crianças podem ser capazes de alterar o seu ponto de vista tendo em conta o do outro.

Em algumas atividades implementadas foi objetivo a criação de um ponto de “desequilíbrio”, ou seja, dar uma nova informação incongruente ou dissonante com a informação prévia das crianças. Foi fundamental as crianças assimilarem essa nova informação adequando-a à sua maneira de pensar criando, assim, uma nova perspetiva.

De acordo com o exposto, penso ter conseguido dar coerência ao desenrolar do estudo, articulando o problema, os objetivos, a revisão de literatura, a metodologia, os instrumentos e os materiais e atividades implementadas e, ao mesmo tempo, operacionalizar empiricamente respostas aos meus objetivos.

Capítulo IV - Considerações finais

Presentemente não podemos analisar a escola fora do contexto da sociedade em geral, assim como não nos podemos esquecer das diferentes culturas e valores sociomoraes em confronto nesse contexto. Temos de ter consciência que vivemos numa sociedade onde os valores não são iguais para todos, variando de cultura para cultura (Praia, 2001).

Para que consigamos formar cidadãos com tais características, autónomos, indivíduos capazes de pensarem e tomarem atitudes por si, e responsáveis, temos que considerar e clarificar o papel do professor que segundo Reimer, Paolitto e Hersh (1983, *in* Martins, 1992) o professor deve proporcionar na sua sala de aula momentos de diálogo e reflexão, propor estratégias que permitam que os alunos reflitam sobre as suas atitudes e que saibam escutar as opiniões dos outros, assim como desenvolver determinados valores, como a solidariedade, tolerância e partilha.

Um dos objetivos com a implementação das atividades foi que as crianças atingissem níveis mais elevados de pensamento e ação moral, ou seja, orientei as atividades para a clarificação de valores, criando momentos em que todos os alunos expõem os seus pontos de vista e onde todos se respeitam. Com esta investigação foi fundamental estimular o pensamento moral e questionar os comportamentos considerados corretos e morais. Para tal acontecer existiu a criação de momentos de discussão de dilemas morais, hipotéticos e da vida real, de maneira a confrontar pontos de vista diferentes, permitindo níveis mais elevados de pensar e de agir. Tentei, ainda, criar oportunidades de descentração social, para que os alunos assumissem pontos de vista do outro de forma a compreenderem as perspetivas dos outros.

Foi tendo em conta estes aspetos teóricos que orientei a minha conduta durante as atividades do projeto. Assim, proporcionei momentos em que o diálogo imperou permitindo que todos exprimissem as suas opiniões com argumentação e escutassem os pontos de vista dos colegas. Destacamos que, em todas as atividades, os alunos conversaram uns com os outros sobre as questões que ia colocando durante as atividades.

Saliento, também, que a criação de regras para o bom funcionamento da turma foi uma das estratégias que facilitou o diálogo em que os alunos participaram ativamente. Os alunos aprenderam, interiorizaram várias regras (por exemplo: colocar o dedo no ar para falar, não bater nos colegas, não falar quando a professora está a falar, ouvir o colega, ...) e discutiram-nas. Contudo, tiveram dificuldade em cumprir algumas, como por exemplo “ouvir o colega” e “falar apenas quando solicitado”.

Durante a implementação do projeto realizei quatro atividades com a turma com as quais atingi os objetivos pretendidos, permitindo verificar uma evolução nas atitudes dos alunos. Desta maneira é importante salientar o recurso das histórias como uma oportunidade para as crianças adquirirem aprendizagens significativas, transmitindo valores morais e sociais. A literatura infantil pode promover competências sociocognitivas, relações interpessoais (através da interação entre pares), a socialização e a consciencialização de si próprio. Foi importante, através da

literatura infantil (guiões), desafiar a criança nas suas representações prévias a nível sociomoral, uma vez que a criança é um agente ativo no processo de construção do seu conhecimento e crenças, permitindo o desenvolvimento do raciocínio moral para tomadas de decisões que envolvam julgamento moral.

O texto de literatura infantil permitiu a discussão de dilemas morais, fornecendo uma fonte de interações que ajudaram os alunos a clarificar as suas bases cognitivas para o desenvolvimento moral.

Ao longo deste trabalho pude constatar uma evolução nas atitudes de alguns alunos, isto é, esses alunos começaram a ser capazes de se posicionarem no lugar dos outros, assim como começou a existir um respeito mútuo, o que poderá indicar uma evolução da passagem da heteronomia para a autonomia (Matta, 2001). Para promover esta evolução de uma forma contínua, o educador/professor deve procurar criar pontos de “desequilíbrio” sob o estágio em que se encontram as crianças, confrontando-as com um estágio de raciocínio mais elevado, através de discussões de nível de pensamento mais elevado.

Não podemos esquecer que as crianças têm a sua própria maneira de pensar sobre os valores, assim devemos, enquanto educadores/professores, compreender o pensamento da criança e o significado moral que a criança dá às suas ações e às dos outros. É através da interação psicológica com o meio envolvente que a criança adquire conhecimento moral.

Arends (1995) considera que o ambiente da sala de aula pode influenciar as atitudes e os comportamentos dos alunos, por isso o professor deve ter o cuidado de criar na sua sala climas que sejam alegres e convidativos.

Realço como limitação do projeto, o tempo da sua realização. Provavelmente, se este fosse implementado até ao fim do ano letivo iria deparar-me com uma maior evolução, assim como poderia proporcionar outras atividades para a promoção do desenvolvimento sociomoral. De acordo com Amaral (1999), momentos de reflexão, são momentos imprescindíveis para os alunos, uma vez que permite que eles se questionem, se autodominem, que se expressem, que defendam os seus pontos de vista, que repensem nas atitudes que tomaram (viver em democracia) e que tomem decisões e que também tenham a responsabilidade de as seguirem, assim como é um momento fundamental para o professor, pois permite que este conheça melhor os alunos e que possa avaliar as atitudes e comportamentos destes.

Em suma, posso referir que as estratégias propostas atingiram os objetivos pretendidos e foram ao encontro das expectativas dos alunos, embora não possa esquecer que tive a limitação do tempo condicionando os resultados. Provavelmente se estas estratégias fossem implementadas até ao fim do ano letivo poderia constatar uma maior evolução das atitudes dos alunos e assim como despertá-los e criar-lhes o hábito de ser solidários, de colocarem-se na posição do outro e de respeitar o próximo.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2015). *O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- Amaral, M. (1999). *Construindo o Conselho*. Escola Moderna, 5, 5ª Série, 51 – 60.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Baltazar, L; Pereira, C. (no prelo). Eu e os Outros in C. Pereira & C. Agostinho (Orgs). *A Inovação Educativa e os Desafios para a Educação no Séc. XXI*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Bettelheim, B. (1976). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand
- Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos modelos*. Porto: Porto Editora
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1998). *Arte infantil – linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença
- Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354
- Domingues, M. (2000). *Educação para os valores na sociedade pós-moderna. Quid Novi?*, 1, 5 – 13
- Fiori, D. & Rappaport, C (1982). *Psicologia do Desenvolvimento. A idade escolar e a adolescência* (4ª Vol.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- Fonseca, O. (2010). *O Conto Maravilhoso e o Desenvolvimento de um Raciocínio Ético*. Faro: Faculdade de Ciências Humana e Sociais - Universidade do Algarve
- Formosinho, J. & Lino, D. (Orgs.) (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. 1.ª ed. – Texto Editora
- Hoskisson, K. & Biskin, Donald S. (1979). *Analysing and discussing children's literature*
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teorias, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina
- Lourenço, O. (1999). Sim à pessoa, não à posição. In *Crianças para o Amanhã* (pp. 25 - 28). Porto: Porto Editora
- Martins, G. (1990). *Educação Cívica*. Inovação, 3, 1-2, 10-15
- Martins, E. (1993). O Desenvolvimento Moral e a Educação Ambiental. *Ler Educação*, 10, 15 – 22
- Martins, M. (1992). *Como Promover o Desenvolvimento Moral em Situação Educativa?* Aprender. Escola Superior da Educação de Portalegre, 21, 108 – 110
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção. Colecção Infância*. Porto: Porto Editora
- Piaget, Jean. (1971). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes

- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral da Criança*. São Paulo: Summus Editorial
- Pillar, Arlene M. (1979). *Using children's literature*. The Reading Teacher. November
- Praia, M. (2001). *Educação para a Cidadania. Teorias e Práticas*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA
- Rodrigues, Dalila D'Alte (2002). *A Infância na Arte, a arte na infância*. Lisboa: Edições ASA
- Santos, C & Silva, C. (2001). *Formação Cívica. Um guia prático de aprendizagem* (2ª Ed.). Lisboa: Asa Editores
- Santos, J. & Pires, J. (2001). Influências dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Escola Moderna*, 12, 5ª Série, 11 – 31.
- Saraiva, A, J. Literatura e alfabetização . Porto Alegre: Artmed Ed., 2001
- Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Serralha, F. (2001). Momentos de Conselho de Turma. *Escola Moderna*, 8, 5ª Série, 51 – 56.
- Sprinthall & Sprinthall (1993). Desenvolvimento Moral. In *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista* (pp. 168 - 201). Lisboa: McGraw-Hill
- Sousa & Baptista (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Segundo Bolonha*. 4.ªed. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Valente, O. (1989). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal* (pp. 135 - 172). Porto: Edições
- Yin, Robert K. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de Caso: planeamento e métodos*/ Robert K. Yin trad. Daniel Grassi – 2.ª ed. – Porto Alegre: Bookman

Anexos

Anexo I - História “O Gigante Encontra Amigos de Verdade” de Ana Rita.

Num reino não muito distante, vivia um gigante muito mau, mas com muito dinheiro. Era muito rico e, como tal, vivia num castelo muito imponente, com muitos quartos e salas.

No seu jardim mandou plantar árvores de fruto e flores de todas as cores.

Certo dia, o gigante sentiu-se sozinho e como não tinha ninguém com quem conversar, resolveu pegar no seu carro e ir à cidade fazer umas compras.

Quando lá chegou decidiu que ia apenas comprar brinquedos.

Perto da loja dos brinquedos vivia uma família muito pobre, que tinha muitos filhos. No entanto, estes meninos pobres não sabiam o que era ter brinquedos. Nunca tinham pegado numa bola nem numa boneca.

O gigante entrou na loja dos brinquedos e disse com voz muito grossa:

- Quero comprar todos os brinquedos que estão nesta loja. Não deixo ninguém brincar com eles senão eu!

E assim fez! Comprou todos os brinquedos que estavam naquela loja.

Em seguida, meteu-se no carro e guiou pela estrada fora até ao seu majestoso castelo, que era rodeado de um grande muro de pedra.

Quando chegou, despejou o saco dos brinquedos no chão, numa grande sala, e começou a brincar. Mas rápido se aborreceu, pois estava a brincar sozinho. Decidiu arrumar os brinquedos e quando ia a sair da sala, começou a ouvir muitas vozes, muito barulho. Pareciam vozes de crianças e vinham do seu jardim.

- Não podem ser aquelas crianças que só querem brincar com os meus brinquedos! – resmungou sozinho.

Espreitou à janela e viu muitas crianças. Eram as crianças pobres da cidade que tinham vindo atrás do gigante pedir-lhe um brinquedo para brincarem.

O gigante, quando as viu no seu jardim, ficou furioso e gritou:

- Fora do meu castelo! Saiam daqui! Não vos quero na minha casa!

E as crianças, cheias de medo daquele homem tão mau, fugiram para a cidade.

O gigante fechou todas as portas do seu castelo à chave e, principalmente, daquela sala onde tinha deixado todos os seus brinquedos.

Depois foi-se deitar.

De manhã, quando acordou, resolveu ir brincar com os jogos, as bolas e as bonecas que tinha comprado.

Mas depois pensou, com um ar triste:

- Não tenho ninguém para brincar comigo. Estou sempre sozinho e triste! Vou outra vez à cidade comprar mais brinquedos.

Quando chegou à cidade não viu as crianças pobres que costumava ver. Dirigiu-se à loja dos brinquedos e viu que estava fechada. Foi a outra loja e também estava fechada. Procurou uma outra loja e também estava fechada.

Realmente, era também muito estranho! Não estava ninguém na cidade. Até parecia uma cidade abandonada!

O gigante viu-se sozinho naquela cidade, sem meninos, sem adultos, sem pessoas para vender brinquedos, sem cães na rua a passearem, sem ninguém para conversar, e sentiu-se muito triste.

Voltou então para o seu castelo, sem brinquedos, sem amigos. Quando se deitou na sua cama, começou a pensar e disse:

- Eu fui um gigante muito egoísta, muito mau para aqueles meninos da cidade. Nunca os deixei vir ao meu castelo brincar com os meus brinquedos e agora estou sozinho, sem amigos, sem ninguém na cidade! Fugiram todos de mim! – e começou a chorar.

Chorou, chorou até que adormeceu. Passados vários dias, numa linda manhã, quando o Sol nasceu, o gigante acordou, esfregou os olhos e pôs-se à escuta. Parecia que ouvia vozes. Eram vozes de crianças.

Pareciam estar tão perto do seu quarto. Quem seria?

O gigante levantou-se, espreitou pela janela, mas não viu ninguém no seu jardim. Em seguida foi abrindo e fechando as portas das suas salas, uma a uma, procurando encontrar o local de onde vinham aquelas vozes.

Foi então que se lembrou da sala dos brinquedos e começou a correr até lá chegar.

Quando abriu a porta ficou muito admirado ao ver todas as crianças pobres, ali sentadas, a brincarem com os brinquedos que tinha comprado.

As crianças estavam muito contentes a brincar que nem viram que o gigante tinha ali entrado. Um dos meninos começou a brincar:

- Socorro! Fugam todos que está aqui o gigante egoísta! Fugam que ele vai-nos tirar os brinquedos! Corram depressa!

Mas o gigante deu um grande grito, dizendo:

- Não! Não fujam de mim. Eu queria que vocês voltassem! Eu queria que ficassem aqui comigo, neste castelo e me deixassem ser vosso amigo!

As crianças pararam de correr pela sala e não fugiram. Ficaram todas muito quietas, a olhar para o gigante.

- Será que ele quer mesmo ser nosso amigo? perguntou um menino.

- E deixas-nos brincar contigo sem nos mandares embora do teu castelo? perguntou outro.

- Podemos então pegar nos teus brinquedos e virmos visitar-te todos os dias?

- É isso mesmo que eu quero. Quero ter amigos para brincar. Sozinho é muito triste. Ter amigos para nos ajudar e para conversar é que é bom. Não gosto de estar sozinho. Quero emprestar-vos todos os meus brinquedos, todos os meus jogos!

E assim foi. Todos os dias os meninos iam ao castelo do novo amigo e com ele trocavam brinquedos, com ele semeavam flores, com ele conversavam e riam.

O gigante aprendeu assim que o melhor na vida não é ter dinheiro, mas sim ter amigos de verdade!

Anexo II - Desenhos que as crianças fizeram sobre a história “O Gigante encontra amigos de verdade”





